



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NAIRA FABIÉLI KUHN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL**

**CHAPECÓ
2017**

NAIRA FABIÉLI KUHN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Campus Chapecó - SC
Rodovia SC 484 km 02, Fronteira Sul
CEP: 89815-899
Bairro Jardim Itália
Telefone (49) 20492600

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Kuhn, Naira Fabiéli
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA ANÁLISE DE
PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL/ Naira Fabiéli Kuhn.
-- 2017.
192 f.:il.

Orientador: Marilane Maria Wolff Paim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Formação de professores. 2. EJA. 3. Produção
acadêmica. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NAIRA FABIÉLI KUHN

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendida em banca examinadora em 11/07/2017.

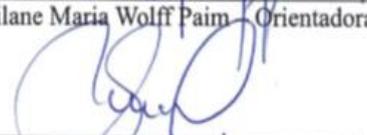
Orientador(a): Prof. Dr. Marilane Maria Wolff Paim

Aprovado em: 11 / 07 / 2017

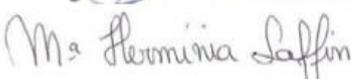
BANCA EXAMINADORA



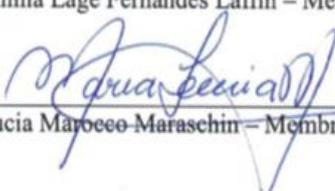
Prof. Dr. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS



Prof. Dr. Solange Maria Alves – Membro interno – UFFS



Prof. Dr. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin – Membro externo – UFSC



Prof. Dr. Maria Lucia Marocco Maraschin – Membro Suplente – UFFS

Chapecó/SC, julho de 2017.

Dedico esta dissertação de forma especial a minha família, por ser meu alicerce em todos os momentos da vida. Sou grata também a todos àqueles que de alguma forma apoiaram-me, contribuindo para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível por meio do apoio de pessoas especiais, as quais, gostaria de agradecer por me acompanharem nesta caminhada e estarem comigo em todos os momentos de angústias, descobertas e crescimento.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha professora orientadora Marilane Maria Wolff Paim, pela confiança depositada em mim, pela ajuda na construção desta pesquisa e apoio nas decisões sobre o estudo. Da mesma forma, gostaria de agradecer as professoras que compuseram minha banca de qualificação e defesa: Solange Maria Alves; Maria Lucia Marocco Maraschin e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin por aceitarem este desafio, qualificando de fato a dissertação, contribuindo assim, para que a realização desta pesquisa se tornasse possível.

Agradeço também de forma muito especial a meu pai Hilário Kuhn, minha mãe Iria Maria Brand Kuhn e minha irmã Franciele Eleide Kuhn por serem meus exemplos de vida e alicerce em todos os momentos, por acreditarem em meu potencial, dando apoio, incentivo e coragem para seguir em frente.

Sou grata ao meu companheiro de caminhada Cristian Tafarel Medeiros, que além de ser um grande parceiro, proporcionou o apoio necessário nos momentos difíceis, compreendendo minhas angústias e vibrando com minhas conquistas, fazendo com que o caminho não se tornasse tão árduo.

Gostaria de agradecer também a meus professores e colegas da turma de Mestrado, pois com eles aprendi muito e construí grandes amizades. Agradeço de forma especial as minhas colegas e amigas Anisia Ripplinger de Abreu e Joana Zanatta, grandes parceiras que dividiram angústias e alegrias em meio o percurso do Mestrado, fazendo com que a pesquisa não se tornasse tão solitária.

Agradeço ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, que possibilitou bolsa de estudo, a qual proporcionou período de dedicação exclusiva ao Mestrado, tornando possível a participação em eventos da área, grupos de estudo e a construção da presente pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo deixo aqui meus sinceros agradecimentos, sem vocês o caminho não teria sido o mesmo.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa tem como tema a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e busca compreender: o que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre a formação de professores da EJA?. Estabelece como objetivo geral analisar as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região sul, visando refletir a dimensão de produções neste campo de estudo, compreendendo o saber que vem sendo construído sobre o tema. Já os objetivos específicos buscam: (i) Compreender a trajetória histórica da EJA no Brasil e refletir sobre aspectos da formação de professores para a modalidade (ii) Construir a metodologia que o estudo abordará; (iii) Levantar o que vem sendo produzido sobre a EJA por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação nos Estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2015; (iv) Analisar as pesquisas acadêmicas produzidas na região sul que abordam a formação de professores para EJA. A dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber: “Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e reflexões sobre a formação de professores para a modalidade” que aborda em um primeiro momento os marcos históricos a partir de 1964, apresentando as principais iniciativas voltadas para o público jovem e adulto, assim como os movimentos, programas e leis criadas ao longo dos anos para a modalidade, na sequência apresenta também algumas reflexões importantes sobre a formação de professores desta modalidade. O segundo capítulo “Fundamentos metodológicos da pesquisa”, revela o percurso da pesquisa, que se configura como uma bibliográfica de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento; O terceiro capítulo “Revisão de literatura” apresenta as produções acadêmicas encontradas na região sul que abordam a temática da EJA, estas pesquisas são distribuídas em categorias de análise, criadas *posteriori* leitura dos achados, sendo elas: Currículo; Trabalho e educação; Concepções e Práticas Pedagógicas; Evasão e permanência; Políticas Públicas; Inclusão escolar e Formação de professores. O quarto capítulo “Análise das produções acadêmicas da região sul que abordam a formação de professores na EJA” realiza análise dos estudos pertencentes a categoria “Formação de Professores” ressaltando as principais ideias discutidas e a aproximação entre as pesquisas, dentre as temáticas que as produções apontam destaca-se: Prática Pedagógica; Diálogo; Transposição de conteúdos; Experiência dos educandos; Inacabamento dos docentes; Políticas públicas e Falta de formação específica. Por fim, apresentam-se as considerações finais, ressaltando a urgência da formação específica na área, práticas educativas que valorizem os educandos jovens e adultos, a necessidade de garantir maior espaço para a EJA nas universidades, assim como a carência de políticas educacionais comprometidas com a EJA e o docente que atua nela.

Palavras-chave: Formação de professores. EJA. Produção acadêmica.

ABSTRACT

The research has as theme the training of teachers for Youth and Adult Education (EJA), and aims to answer the following question: What do the academic researches of the South region reveal about the formation of the teachers in EJA?. It establishes as the general objective to analyze the main characteristics and trends of the academic research on teacher education for the EJA in the southern region. It aims to reflect the dimension of productions in this field of study, understanding the knowledge that has been built on the theme. The specific objectives are: (i) To understand the historical trajectory of the EJA in Brazil, reflecting the aspects of teachers' training for the modality; (ii) To construct the methodology that the study will address; (iii) To raise what has been produced on the EJA by stricto sensu post-graduate programs in Education in the States of Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul, in the period from 2011 to 2015; (iv) To analyze the academic researches produced in the southern region that approach the teacher training for EJA. The dissertation is organized in four chapters: "Brief history of the education of young people and adults in Brazil and reflections on the teachers' formation for the modality", which, first addresses the historical milestones from 1964, presenting the main Initiatives aimed at the young and adults, as well as the movements, programs and laws created over the years for the modality, in the sequence also presents some important reflections on the training of teachers of this modality. The second chapter "Methodological Foundations of Research" reveals the research course, which is configured as a bibliographical and qualitative research, as a kind of state of knowledge. The third chapter "Review of literature" presents the academic productions found in the southern region, that approach the theme of EJA, these researches are distributed in categories of analysis, created a posteriori reading of the findings, being them: Curriculum; Work and education; Conceptions and Pedagogical Practices; Evasion and permanence; Public policy; School inclusion and teachers' training. The fourth chapter "Analysis of academic productions of the southern region that approach the formation of teachers in the EJA" analyzes studies belonging to the category "Teacher Training" highlighting the main ideas discussed and the approximation between the researches, among the themes that the productions Point out: Pedagogical Practice; Dialogue; Transposition of contents; Experience of learners; Unfinished teachers; Public policies and lack of specific training. Finally, we present the final considerations, highlighting the urgency of specific training in the area, educational practices, wich value young and adult learners, the need of guarantee more space for EJA in universities, as well as the lack of educational policies committed to The EJA and the teacher who works in it.

Keywords: Teachers' training. EJA. Academic production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Universidades com produções relacionadas à EJA. | 54 |
| Figura 2- Organograma sobre a formação docente..... | 118 |
| Figura 3- Organograma aproximações entre as pesquisas..... | 158 |
| | |
| Quadro 1 - Principais marcos da trajetória histórica da EJA..... | 33 |
| Quadro 2 - Pesquisa das produções por Universidade | 52 |
| Quadro 3 - Distribuição das produções por categoria e ano..... | 59 |
| Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre a formação de professores para EJA | 118 |
| | |
| Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano nos três estados do Sul..... | 55 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos estudos encontrados no estado do Paraná (PR) | 56 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos estudos encontrados no estado de Santa Catarina (SC)..... | 57 |
| Gráfico 4 - Distribuição dos estudos encontrados no estado do Rio Grande do Sul (RS) | 58 |

LISTA DE SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

ANOVA - Análise de Variância

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD - Análise Textual Discursiva

CAP/UFRGS - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEREJA - Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos

CMET - Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CTCIEM - Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio

CTZS - Campus Teresina Zona Sul

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EAD - Educação a Distância

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de jovens e adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

E-TEC Brasil - Escola Técnica Aberta do Brasil

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FNE - Fórum Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEN - Grupo de Estudos de Numeramento

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFRS- Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSCCF - Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis

IFSCCFC - Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis, Continente

IFSUL – Instituto Federal Sul, rio-grandense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MESOMERCOSUL - Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAES - Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

NEEJA - Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos

NRE - Núcleo Regional de Educação

ONG – Organização Não Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PE - Planos de Ensino

PLANFOR - Plano Nacional de formação do trabalhador

PNE - Plano Nacional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI - Projeto Político Institucional

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC- SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RME - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria e Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SEED – Secretaria de Estado de Educação do Paraná

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SME - Secretaria Municipal de Educação

UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 A PESQUISA, SUA MOTIVAÇÃO E TRAJETÓRIA | 15 |
| 2 CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE | 22 |
| 2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 34 |
| 3 CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 43 |
| 3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA | 43 |
| 3.1.2 Pesquisa bibliográfica do tipo "estado do conhecimento" | 44 |
| 3.1.2.1 Análise de conteúdo | 48 |
| 3.1.2.2 Categorização | 50 |
| 3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO | 51 |
| 4 CAPÍTULO 3- REVISÃO DE LITERATURA..... | 58 |
| 4.1 CURRÍCULO | 61 |
| 4.1.1 Alfabetização | 65 |
| 4.1.2 EJA em diferentes disciplinas | 66 |
| 4.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO | 70 |
| 4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 81 |
| 4.4 EVASÃO E PERMANÊNCIA | 99 |
| 4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS | 103 |
| 4.6 INCLUSÃO ESCOLAR..... | 112 |
| 5 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA..... | 117 |
| 5.1 FORMAÇÃO INICIAL..... | 120 |
| 5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA | 130 |
| 5.3 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 146 |
| 5.3.1 Formação inicial | 146 |
| 5.3.2 Formação continuada..... | 150 |
| 5.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS TRABALHOS VOLTADOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA | 158 |
| 5.4.1 Prática Pedagógica | 159 |
| 5.4.2 Diálogo | 160 |
| 5.4.3 Transposição de conteúdos..... | 161 |
| 5.4.4 Experiência dos educandos..... | 162 |
| 5.4.5 Políticas públicas | 163 |
| 5.4.6 Inacabamento dos docentes | 164 |
| 5.4.7 Falta de formação específica..... | 166 |
| 5.4.7.1 Formação inicial | 169 |
| 5.4.7.2 Formação Continuada..... | 171 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 174 |
| REFERÊNCIAS | 179 |
| REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS..... | 185 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PESQUISA, SUA MOTIVAÇÃO E TRAJETÓRIA.

Busco apresentar aqui de forma breve minha história de vida, os caminhos que percorri para chegar até aqui, além dos motivos que me levaram a pesquisar sobre o tema de formação de professores para EJA. Recordar o que já foi vivido é uma forma de refletir não só o passado, mas também o presente. É uma maneira de analisar os caminhos trilhados e as possibilidades atuais. Para Bosi (1994, p. 46-47):

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória o passado não só vem a tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Conforme a autora, o passado conserva-se e atua no presente. Ela afirma que o corpo guarda esquemas de comportamento, muitas vezes de forma automática de ação sobre as coisas, trata-se da memória-hábito, que é a memória dos mecanismos motores. Mas existem também lembranças isoladas que, segundo a autora, “constituiriam autênticas ressurreições do passado” (BOSI, 1994, p.48). Já a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, revela a consciência um momento único e irreversível da vida, por isso não é mecânica, mas sim evocativa, aparece por meio da memória. A imagem-lembrança refere-se a uma situação definida, é única, sendo que a memória-hábito está incorporada nas práticas do dia a dia (BOSI, 1994).

Assim, procuro esboçar aqui algumas imagens-lembrança que dizem respeito a dadas situações de trajetória, em especial sobre minha constituição como profissional da educação. Segundo Souza e Soares (2008), é revelando o profissional que habita em nós que é possível conhecer a própria historicidade e dar sentidos as experiências vivenciadas no passado, proporcionando novos significados aos conhecimentos e aprendizagens. Ainda para Bosi (1994, p.53), “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado conservando-se no espírito de cada ser humano aflora a consciência na forma de imagens-lembrança”.

A escolha pela temática não está dissociada da minha trajetória de vida. Filha de pequenos agricultores, moradora de Campo Erê¹, cidade com baixo índice populacional do estado de SC. Sempre estudei em escolas públicas presentes no município, desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Médio. Para a continuação dos estudos e ingresso no ensino superior, não havia alternativas que me possibilitassem continuar residindo em minha cidade natal.

Diante disso, com o apoio da minha família, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para minha felicidade, consegui ingressar na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Foi muito grande a satisfação de saber que poderia cursar Pedagogia em uma universidade federal e que para isso não teria que me distanciar tanto da cidade onde nasci, poderia ter acesso a um ensino de qualidade sem o pagamento de mensalidade, que do contrário dificultaria muito, considerando as condições financeiras da minha família.

Assim, inaugurou-se uma nova etapa em minha trajetória. Com 17 anos, saía do interior de uma pequena cidade, para buscar novos horizontes e experiências. Foi um momento difícil, menor de idade, tímida e com muitas inseguranças, busquei afirmar-me nesse novo ambiente. Com o passar do tempo construí uma nova rotina, iniciei as leituras, trabalhos, pesquisas e demais afazeres da vida acadêmica. Além disso, ingressei no mercado de trabalho e tive a oportunidade de conhecer novas pessoas e lugares.

Muitos foram os desafios pelo caminho, conciliar o tempo entre o emprego e os estudos demandava disciplina, organização e força de vontade. A necessidade pelo trabalho remunerado, muitas vezes também acabava por restringir o acesso a atividades fornecidas pela universidade, como seminários, grupos de estudo e oficinas disponibilizadas nos contra turnos do período dedicado às aulas na instituição. Os quatro anos e meio dedicados à graduação em Pedagogia foram significativos para minha vida, permitindo crescimento, tanto pessoal quanto profissional, pois possibilitaram o desenvolvimento de consciência crítica, aquisição de conhecimentos científicos, além de compreender a educação como transformadora, revelando o importante papel que nós educadores possuímos.

Ainda refletindo sobre ser professor, é importante ressaltar, conforme aponta Freire (1991, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém

1 O município de Campo Erê, que possui cerca de 9.370 habitantes, foi colonizado pelos Índios Caigangs Taba do Erê, que significa "alegria". Distrito criado com a denominação de Campo Erê, pela Lei Municipal n.º 2, de 22-12-1917, subordinado ao município de Chapecó. Mais informações podem ser encontradas no site <<http://www.campoere.com/cidades/4469/campo-ere>> Acesso em 27 de março de 2017.

nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

O interesse por pesquisar sobre a formação de professores para a EJA não é recente, é uma inquietação que trago desde a formação inicial em Pedagogia, onde as discussões muitas vezes centravam-se na atuação do professor com as crianças e pouco se falava em como é este processo quando os sujeitos são jovens e adultos. Nesse sentido, é possível perceber que ainda desconsidera-se o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos como um desafio para a educação brasileira e principalmente para os próprios professores. Em consonância, Moura (2001, p. 105) destaca:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira.

São reflexões como estas que possibilitam a compreensão, em termos gerais, que os professores não concluem a graduação com os conhecimentos necessários, quando se trata da especificidade da educação de jovens e adultos. Embora existam cursos como a Licenciatura em Pedagogia da UFFS, que para a integralização de sua estrutura curricular contempla uma disciplina de quatro créditos, chamada “Ação pedagógica em educação de jovens e adultos”, ainda é um espaço muito pequeno, quando considerado a dimensão de conteúdos que precisam ser trabalhados sobre a modalidade. É nesse sentido que sustento minha inquietação/busca por conhecer mais sobre a formação de professores, para atuar nesta modalidade de educação², por isso procuro analisar o que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre este tema.

A falta de discussão sobre a temática na formação inicial motivou realizar o trabalho de conclusão de curso, intitulado: “Formação de professores para EJA como tema de pesquisa”, realizado sob orientação da professora Iône Inês Pinsson Slongo³. O estudo foi de caráter

2 As diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos enfatiza: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p.02). Dessa forma, ao refletir sobre a formação de professores para a modalidade, Ventura (2012) destaca a necessidade de se superar amadorismo na área e qualificar os docentes para que desta forma possam respeitar as especificidades do público jovem e adulto em seu processo de escolarização.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996); Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Passo Fundo (1985).

bibliográfico, denominado “estado do conhecimento” e buscou apresentar as principais características reveladas pela produção acadêmica em âmbito nacional sobre a formação de professores para a EJA, utilizando artigos, teses e dissertações, desenvolvidas entre o período de 2004 a 2013, disponíveis em três bancos de dados: Atas das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Banco de Teses da CAPES e periódicos vinculados à base de dados SciELO.

A experiência de ter desenvolvido o estudo, naquele momento, revelou que o tema ainda era pouco discutido e que havia muito a ser explorado, principalmente no que se refere à formação do professor para atuar na EJA. Ainda em relação à experiência, Bondia (2002, p. 25) destaca que:

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Refletindo ainda sobre a experiência, no sentido da docência, Freire destaca que por meio do ensino o educador também aprende com seus alunos, mas que isso não significa que ele possa ensinar sem ter competência para tanto. O autor aponta:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259).

Nesse sentido, no intuito de compreender como docente, além de buscar respostas a tantas inquietações, resolvi desafiar-me ao tentar ingressar no programa *stricto sensu* de Pós-graduação em Educação da UFFS, tendo como proposta de estudo a formação de professores para a EJA. E novamente para minha grande felicidade fui selecionada para participar do programa.

Nesta mesma direção, Freire (2001, p. 264) destaca: “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Retomar aspectos sobre a própria história de vida é uma maneira de perceber os caminhos que já foram percorridos, possibilitando a reflexão sobre a atuação pessoal e profissional. Em consonância, Souza e Soares (2008, p. 193) destacam que:

[...] as histórias de vida são sempre uma construção da qual participa o investigador, não sendo possível confundi-la com um mero relato. É uma metodologia que nos permite resgatar a memória e reelaborar as identidades individuais e de grupo em um contexto social específico.

Destarte, para tentar obter algumas respostas a tantas inquietações e questionamentos venho por meio da construção desta pesquisa buscar compreender a pesquisa acadêmica sobre a temática EJA na região Sul de nosso país, analisando produções e buscando nelas fundamentação/registros para construir um panorama em relação à formação do professor para a EJA.

Para isso, a presente pesquisa possui o **tema**: Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região Sul. O estudo tem como **problema**: O que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre a formação de professores da EJA? Seu **objetivo geral** é analisar as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região sul, visando refletir a dimensão de produções neste campo de estudo e compreendendo o saber que vem sendo construído sobre o tema. Os **objetivos específicos** do trabalho são: (i) Compreender a trajetória histórica da EJA no Brasil e refletir sobre a formação de professores para a modalidade; (ii) Construir o percurso metodológico que o estudo abordará; (iii) Levantar o que vem sendo produzido sobre a EJA por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Estado do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2015; e (iv) Analisar as pesquisas acadêmicas produzidas na região Sul que abordam a formação de professores para EJA.

Para tanto, o estudo possui as seguintes questões de pesquisa: (i) Como se constitui a trajetória histórica da EJA no Brasil e a formação de professores para a modalidade? (ii) O que vem sendo produzido sobre a EJA por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Estado do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2015? e (iii) O que as pesquisas acadêmicas produzidas na região Sul tem abordado sobre a formação de professores para EJA?

Assim, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo está organizado em dois momentos, de forma inicial aborda um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, na sequência abrange questões sobre a formação de professores para a EJA. Na primeira etapa referente à história da EJA no Brasil, o estudo é realizado a partir de 1964, apresentando as principais iniciativas voltadas para o público jovem e adulto, assim como os movimentos, programas e leis criadas ao longo dos anos para a modalidade. Os autores que fundamentaram este primeiro momento do capítulo são: Di Pierro e Haddad (2000); Scocuglia (2003); Fávero (2004); Paiva e Machado (2004); Galvão (2007); Gadotti (2009; 2014); Beisiegel (2010); Strelhow (2010); Fávero; Freitas (2011) e Mortatti; Frade (2014). Além disso, foi realizada consulta aos documentos do governo, como diretrizes, planos e leis que contribuem para a temática. Já na segunda etapa, foram ressaltadas questões referentes à formação de professores para a educação de jovens e adultos, buscando realizar reflexões importantes para esta modalidade de ensino. Esta segunda etapa do capítulo contou com a contribuição de autores como: Ribeiro (1999); Soares e Simões (2004); Machado (2008); Soares (2008; 2011); Laffin (2012); Moura (2012); Ventura (2012) e Barcelos (2014).

O segundo capítulo apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento. O estudo das produções encontradas foi realizado por meio de análise de conteúdo e categorização. O capítulo apresenta também a pesquisa feita através da Plataforma Sucupira, escolhida por se constituir em um espaço de grande reconhecimento das produções acadêmicas. A busca ocorre nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação com nota igual ou superior a três (03), pertencentes aos estados que compõem a região Sul do país, entre o espaço temporal de 2011 a 2015, justifica-se o espaço temporal por considerar que cinco anos é um período onde já é possível observar uma boa conjuntura de produções e também por se configurar em um tempo possível de ser verificado dentro do prazo de pesquisa disponibilizado no Mestrado. Os autores que mediarão este capítulo são: Moraes (1998); Ferreira (2002); Romanowski (2002); Romanowski e Ens (2006); Oliveira (2007); Bardin (2008), e Minayo (2008).

O terceiro capítulo trata da revisão de literatura, momento em que as produções acadêmicas (teses e dissertações) relacionadas ao tema e produzidas nos três estados da região Sul foram distribuídas em categorias para uma melhor análise de seu conteúdo. As categorias de análise foram construídas *posteriori* leitura das produções encontradas. Dessa forma, construiu-se

as seguintes categorias de análise: Formação de professores; Currículo; Trabalho e educação; Concepções e Práticas Pedagógicas; Evasão e permanência; Políticas Públicas e Inclusão escolar.

O quarto capítulo aborda a análise das 14 produções acadêmicas pertencentes à categoria de análise “Formação de professores”. Ele está organizado em um primeiro momento com a apresentação de cada estudo voltado à formação de professores para a EJA. Em um segundo momento apresenta uma breve reflexão sobre as informações apontadas pelas pesquisas e em um terceiro momento discute as aproximações encontradas, assim como as temáticas mais enfatizadas pelos estudos. Essas temáticas foram organizadas da seguinte forma: Prática Pedagógica; Diálogo; Transposição de conteúdos; Experiência dos educandos; Inacabamento dos docentes; Políticas públicas e Falta de formação específica. Diante deste conjunto de temas, os estudos acadêmicos foram debatidos e fundamentados principalmente pelos seguintes autores: Arroyo, Barreto, Freire, Gatti, Nóvoa, Soares e Tardif.

Deste modo, busca-se apresentar a seguir o capítulo 1 com um breve histórico da educação de jovens e adultos no país, apontando algumas reflexões sobre a formação de professores para esta modalidade de ensino.

2 CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE

Este capítulo aborda de forma inicial um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e em um segundo momento abrange questões referentes à formação de professores para a EJA. Assim, inicialmente, discorre-se sobre a história da EJA no Brasil a partir de 1964. A escolha desse período histórico deve-se ao fato de ser um momento muito marcante na história do país por meio da ditadura militar, ocasionando forte repressão para as atividades educacionais, inclusive aquelas voltadas às pessoas jovens e adultas. A fundamentação teórica desta etapa inicial teve base em autores como: Di Pierro e Haddad (2000); Scocuglia (2003); Fávero (2004); Paiva e Machado (2004); Galvão (2007); Gadotti (2009; 2014); Beisiegel (2010); Strelhow (2010); Fávero e Freitas (2011) Mortatti e Frade (2014). Além disso, realizou-se consulta em documentos do governo como: diretrizes, planos e leis que contribuem para a temática.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Inicia-se a retomada histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil a partir do ano de 1964, marcado pelo início da ditadura militar, que desmobilizou os movimentos existentes da educação e cultura popular, além de ocorrer o exílio de Paulo Freire, que iniciou a escrita de suas primeiras obras, tornando-o conhecido pelo mundo (BRASIL, 2008a). Desse conjunto de movimentos existentes, antes do Golpe militar, apenas o MEB (Movimento de Educação de Base), que era liderado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), tentou resistir à crise, embora a tomada do poder pelos militares tenha resultando no fechamento momentâneo das atividades de muitas escolas, mantidas pelo movimento, que assim seguiu até o ano de 1966 (SARAIVA, 2004). Nesse período, perduraram também pequenos núcleos de alfabetização baseados no sistema Paulo Freire, por meio de um movimento identificado como Cipó, porém em 1968 com o AI-5 deu-se fim a mobilização existente (FÁVERO, 2004).

Em 1965 surge um movimento conservador identificado como Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), originado no Recife, através de missionários protestantes. Tinha contraposição ao Sistema Paulo Freire, reeditando as cartilhas de alfabetização e livros de pós-alfabetização dos anos de 1950. A Cruzada ABC não trouxe inovação, somente colocou a EJA a serviço da

ideologia do anticomunismo, seus métodos pedagógicos se preocupavam em aperfeiçoar, além de possuir objetivos políticos claros. A Cruzada recebeu muitas críticas pelo seu material didático e por sua atuação baseada na propaganda religiosa (FÁVERO, 2004; SARAIVA, 2004).

A Cruzada ABC era vista como um programa responsável por substituir de forma política e pedagógica os movimentos que existiam antes do Golpe de 1964. Tendo muitas críticas e acúmulo de dívidas com entidades públicas e particulares, a Cruzada estava fadada a extinguir-se. Ainda com planos para a década de 1970, o programa propôs uma atuação conjunta ao Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), movimento encarregado de substituir as atividades da Cruzada, recebendo resposta negativa do governo federal (SCOCUGLIA, 2003).

No ano de 1967, é criado o Mobral com a intenção inicial de coordenar as atividades antes realizadas pela Cruzada ABC, além de responsabilizar-se pela alfabetização funcional, tutelada pela Unesco. Esse primeiro momento do movimento teve duração até 1970, quando é reformulado e torna-se o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos que já havia sido realizado no país, englobando a maioria dos municípios. Além da alfabetização, o movimento também realizou o Programa de Educação Integrada que correspondia aos quatro primeiros anos do ensino fundamental (FÁVERO, 2004).

As práticas de alfabetização desenvolvidas anteriormente pelos movimentos buscavam a problematização e conscientização dos educandos, no entanto, nesse novo contexto pós-golpe militar, a alfabetização de adultos cumpre as funções de preparar a força de trabalho para desenvolver riquezas, além de preservar a imagem do país para o exterior, buscando reduzir as estatísticas de analfabetismo (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

O material didático usado pelo MOBREAL assemelhava-se aos utilizados pelos movimentos de educação e cultura popular, porém, de forma superficial, pois não possuía conteúdos críticos e problematizadores, além de ser padronizado e utilizado da mesma forma em todas as partes do país (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). O MOBREAL consumiu muitos recursos e não conseguiu reduzir o índice de analfabetismo inferior a 26%, não estabeleceu uma rede própria para o atendimento de jovens e adultos, sendo improvisado em seus métodos pedagógicos e na formação dos docentes, que geralmente eram voluntários, mal preparados e com baixos salários. Mesmo o movimento não tendo o sucesso esperado, procurou propor ao povo uma ideologia favorável ao momento vivido, por meio do esvaziamento do conteúdo revolucionário (SARAIVA, 2004).

Em 1985 ocorreu a extinção do MOBRAL, quando os civis assumiram novamente o poder. Após a queda da ditadura, buscava-se um resgate das práticas de Paulo Freire e dos movimentos de educação e cultura popular existentes nos anos 60 (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Em 1988, com a Constituição Federal, é consagrado o direito público e subjetivo de jovens e adultos terem acesso ao ensino fundamental de forma gratuita e pública, comprometendo os governos com a superação do analfabetismo e provisão de ensino elementar a todos. Nesse período é restituído também aos analfabetos o direito ao voto, em caráter facultativo. Porém observa-se que uma década mais tarde programas como Alfabetização Solidária, ainda colocavam o analfabeto no lugar de dependência (GALVÃO; DI PIERRO, 2007; FÁVERO; FREIRAS, 2011; BRASIL, 2008a).

A década de 80 caracterizou-se pelo desenvolvimento de projetos com curta duração, como é o caso do Programa Nacional de Ações Sócio Educativas para o meio rural e o Programa de Ações Sócio Educativas e Culturais para populações urbanas. Esses programas tornaram-se formas alternativas ao fracasso do MOBRAL e estavam submetidas a questões partidárias da época (SARAIVA, 2004). Em junho de 1980, Paulo Freire retorna ao Brasil, onde leciona na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e também na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sendo que mais tarde, em 1989, assume a Secretaria da Educação de São Paulo (BEISIEGEL, 2010).

Em 1985, surge a Fundação Nacional para Educação de jovens e adultos – Educar. A fundação veio para substituir o Mobral e, por isso, herdou do programa sua estrutura, funcionários e práticas político-pedagógicas, mas também incorporou inovações. Em 1986, a Fundação formulou suas diretrizes político-pedagógicas, além de realizar a subordinação à estrutura do MEC, apoiando de forma financeira e técnica as iniciativas inovadoras da EJA. Muitos programas nesse período foram apoiados pela Fundação Educar, ela tinha função de supervisionar e acompanhar junto às secretarias, os investimentos para a execução dos programas, porém, em 1990, a mesma foi extinta pela redução de subsídios estatais para o ajuste de gastos e o controle da inflação (DI PIERRO; HADDAD, 2000; SARAIVA, 2004; STRELHOW, 2010).

A partir de então não foi criado nenhum projeto para substituir a fundação Educar, o que faz iniciar um período de ausência do governo em relação aos projetos de alfabetização. Nesse

momento os municípios começam a assumir a Educação de Jovens e Adultos, dentre os movimentos que surgem no início dos anos 90 é possível destacar o Movimento de Alfabetização (MOVA), que surgiu em São Paulo ainda na gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação, durante o governo de Luíza Erundina (FÁVERO; FREIRAS, 2011; STRELHOW, 2010). O MOVA-SP ocorreu com a articulação de movimentos populares e sociais, sendo essencial para Freire a participação dos mesmos na gestão do movimento (GADOTTI, 2014). O movimento tinha o objetivo de envolver a sociedade civil com o poder público para combater o analfabetismo, atendendo as necessidades e condições do aluno, visando também à continuidade dos estudos dos sujeitos. Teve forte atuação nas regiões Sul e Sudeste do país, porém não conseguiu firmar-se como política pública para a EJA em 2003, quando optou-se pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (FÁVERO; FREIRAS, 2011; STRELHOW, 2010).

Com expectativas em relação ao marco jurídico proposto pela constituição Federal sobre a educação, o país assume também o compromisso em âmbito internacional, podendo ser destacado no ano de 1990 a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento muitos países e organizações internacionais defenderam a alfabetização de crianças, jovens e adultos, como um instrumento importante para a aprendizagem, o acesso aos novos conhecimentos e a cultura. Porém, no Brasil, as políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas da Constituição Federal, uma vez que priorizou-se a universalização do acesso à educação de crianças e adolescentes no ensino fundamental, deixando outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos, em segundo plano (BRASIL, 2008a).

No ano de 1996, foi concebido o Plano Nacional de Formação do trabalhador (PLANFOR), que destinava-se a qualificação da população economicamente ativa. Era uma espécie de formação complementar. O plano tinha o objetivo de diversificar e ampliar a oferta de educação profissional e,

Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.125).

Com a aprovação da Lei 9.394 em 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a primeira vez que o Estado assume de fato a responsabilidade com esta modalidade

de ensino, que até então estava esquecida pelas políticas educacionais. Na LDB, em seu capítulo II, artigo 37 fica estabelecido que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, p.26).

Criado também em 1996 e divulgado no Brasil em 1998, o Relatório Delors teve o apoio do MEC, atualizou o conceito de educação ao longo da vida, que é visto como conceito chave para o século XXI. Segundo Fávero e Freitas (2011, p.379-380), o relatório propõe quatro pilares em que a EJA deveria basear-se:

a) Aprender a conhecer – não apenas a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e finalidade da vida; b) aprender a fazer – indissociável do aprender a conhecer, liga-se à formação profissional, substituindo o conceito de qualificação profissional pelo de competência pessoal; c) aprender a viver juntos – opondo a esperança à violência e tentando superar o potencial de destruição criado durante o século XX; d) aprender a ser – ou seja, contemplar o desenvolvimento integral da pessoa, para que possa decidir por si mesma, de forma crítica, nas diferentes circunstâncias da vida.

Em 1996, também é criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve veto presidencial em relação a sua regulamentação, impedindo que as matrículas no ensino presencial de jovens e adultos participassem dos cálculos do fundo. É somente dez anos mais tarde, em 2006, que houve a inclusão da educação de jovens e adultos no sistema de financiamento público, por meio da Emenda Constitucional nº53 que instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2008a; FÁVERO; FREIRAS, 2011).

No ano de 1996, é idealizado também um novo programa voltado para a educação de jovens e adultos, consolidando-se em 1997, promovido pelos governos federais e estaduais com a intenção de erradicar o analfabetismo, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, tinha o objetivo de desencadear um movimento de

solidariedade no país, reduzindo as disparidades e buscando reduzir o analfabetismo. O programa consistia em realizar a alfabetização inicial em apenas cinco meses, destinado ao público juvenil de municípios periféricos (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

O PAS possuía professores leigos que em sua maioria eram jovens que teriam sua primeira experiência de emprego, os mesmos não podiam continuar exercendo a função após um ano de atuação, sendo assim, sempre eram educadores iniciantes que faziam parte do Programa. Além dos recursos do governo, o PAS também contava com o financiamento de empresários e pessoas físicas que realizavam doações motivadas pela campanha: “Adote um analfabeto” (MORTATTI; FRADE, 2014). O programa adotou uma metodologia muito parecida com os programas das décadas de 40 e 50, além disso, em função de seu curto espaço de tempo voltado para a alfabetização, não alcançou os resultados almejados (STRELHOW, 2010).

Planejado em 1997 e operacionalizado em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja intensão era introduzir uma proposta de educação de jovens e adultos nas áreas rurais da reforma agrária, atendendo populações em áreas de assentamento, para alfabetizar trabalhadores rurais (DI PIERRO; HADDAD, 2000; STRELHOW, 2010).

De acordo com Fávero e Freiras (2011), no ano de 1998⁴, em Novo Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confintea). Segundo Gadotti (2009, p. 07), “a Confintea, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo”. O documento fim da Conferência foi rejeitado pelo Ministério da Educação, pois o mesmo possuía uma política de universalizar o ensino fundamental e realizar campanhas de alfabetização como foi o caso da Alfabetização Solidária. Da V Confintea originaram outros dois documentos que repercutiram no mundo: A declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Segundo os autores:

[...] a Agenda para o Futuro, [...] formulado a partir de dez temas de estudos, para os quais a Conferência indicou compromissos entre os estados membros. Por sua vez, a Declaração, entre outros pontos, destaca os direitos à educação e o de aprender ao longo da vida (FÁVERO; FREIRAS, 2011, p.382).

4 É nesse período que cria-se na Anped o GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Os dois documentos ficaram conhecidos no Brasil e tornaram-se referência para a modalidade de ensino e seus pesquisadores (FÁVERO; FREIRAS, 2011). Ainda durante a realização da V Confinteia, a Unesco declarou que era preciso investir mais na educação de jovens e adultos, ressaltando a importância de um educador bem formado para garantir as diversidades de experiências, e que o Estado precisava responsabilizar-se pela modalidade, de forma a integrá-la à Educação Básica, considerando um processo permanente (GADOTTI, 2014).

Após a V Confinteia a sociedade e os movimentos organizam-se e criam fóruns de educação de jovens e adultos, inicialmente no Rio de Janeiro e depois em outros estados do país, promovendo os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) (FÁVERO; FREIRAS, 2011).

O I ENEJA ocorreu em 1999 e buscou contribuir para ampliar a melhoria da qualidade de educação de pessoas jovens e adultas no país, por meio de políticas públicas articuladas as esferas governamental e não-governamental. O II ENEJA que ocorreu em Campina Grande no ano 2000, se propôs a debater os conceitos de alfabetização, analisando as parcerias feitas na área da educação de jovens e adultos, além de delinear estratégias de articulação nacional e internacional. Já o III ENEJA, realizado no ano de 2001, em São Paulo, ocupou-se de discutir as responsabilidades dos organismos governamentais das três esferas administrativas e a organização da sociedade para atingir as metas previstas no plano nacional de educação. Em 2002, em Belo Horizonte, ocorre o IV ENEJA que abordou as mudanças e incertezas no âmbito nacional e internacional que trazem consequências para a educação de jovens e adultos. No ano de 2003, acontece o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso, ele ocorreu em um momento de conjuntura nacional favorável em âmbito de política para a Educação de jovens e adultos, pois a alfabetização voltava a ser uma das prioridades do país (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007). O encontro do ENEJA vem acontecendo ao longo dos anos, o último ocorrido foi o XIV ENEJA⁵ no ano de 2015, em Goiânia, tendo como tema o educador popular e suas interlocuções com a EJA.

Em 2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury. Conforme o documento: “a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma

5 Para maiores informações consultar o site <<http://forumeja.org.br/go/node/1832>>.

especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.” (BRASIL, 2000, p.02).

Em 2001, a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com uma duração de dez anos, colocou a educação de jovens e adultos entre as prioridades educacionais. O documento faz menção à Constituição Federal quando se refere à erradicação do analfabetismo, e indica ainda que:

Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de sua fruição no tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p.100).

Em 2003, o MEC criou a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atualmente Secretaria e Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Nesse mesmo ano foi criada também a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), com o objetivo de assessorar o ministro da Educação e ocupar-se com as políticas para alfabetização e EJA (GADOTTI, 2014).

No mesmo ano, institucionalizou-se por meio do MEC o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para o Distrito Federal e para os municípios com alto índice de analfabetismo. No início o programa possuía mais características de uma campanha, com vista a erradicar o analfabetismo em quatro anos, buscando atingir 20 milhões de pessoas. Porém, em 2004, o programa foi reformulado, retirou-se a pretensão de erradicar o analfabetismo dentro do tempo proposto inicialmente e o período de duração dos projetos foi alterado para oito meses (FÁVERO; FREIRAS, 2011; STRELHOW, 2010). O PBA diferente do PAS conta com recursos somente do governo federal, entretanto em seu momento inicial também se apoiou na sociedade civil e em professores leigos. Foram proporcionadas bolsas para os educadores e coordenadores dos municípios, além de formação inicial para os professores (MORTATTI; FRADE, 2014). O programa em seus primeiros anos não trouxe resultados satisfatórios, podendo ser identificados problemas como:

[...] um baixíssimo valor investido por aluno, quando comparado com qualquer aluno das redes públicas de ensino; processo de formação de turmas permeado por relações clientelistas; insuficiente formação dos educadores; insuficiência do trabalho de

formação inicial e continuada dos educadores; baixos valores pagos aos educadores e coordenadores; insuficiente controle do processo e de avaliação dos resultados; baixíssimo encaminhamento dos egressos do programa para a EJA (MORTATTI; FRADE, 2014, p.102-103).

Essas questões levaram o programa a ser reformulado em 2007, sendo incorporadas novas regras, buscando maior consistência. Uma das mudanças foi que os estados e municípios tornam-se responsáveis pelo programa, impedindo organizações da sociedade civil coordenar turmas e receberem recursos por isso. Ajustes são feitos todos os anos para ter um controle mais efetivo, uma vez que o programa atende mais de 2 mil municípios (MORTATTI; FRADE, 2014).

Em 2008, ocorre a I Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) que se concretizou por meio de políticas, programas, ações e estratégias articuladas, ou não, por entes federados. A Coneb buscou refletir sobre as políticas e gestão a ela direcionadas, sendo sua temática a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação. A conferência problematizou temáticas importantes, discutindo desafios e conflitos presentes no cenário da educação brasileira. Procurou avançar em relação à organicidade das políticas para a educação básica, de forma a superar as desigualdades, desempenhando importante papel ao possibilitar debates coletivos em todos os estados e no Distrito Federal, por meio de conferências (BRASIL, 2008b).

Em 2009, foi realizada a VI Confinteia no estado de Belém do Pará. O Brasil foi o primeiro país do hemisfério Sul a sediar o evento que é realizado a cada 12 anos. A VI Confinteia possibilitou ao país ampliar o debate nacional sobre as políticas implementadas nos últimos anos, com a intenção de elevar a escolaridade da população, buscando as soluções para os desafios da sociedade, em especial, sua dívida histórica com os que foram excluídos da educação (BRASIL, 2009). Desde então, busca-se colocar em prática uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos, para que os princípios defendidos nas Confinteas sejam de fato garantidos (GADOTII, 2014).

Em março de 2010, realiza-se a I Conferência Nacional de Educação (Conae) em Brasília. Essa conferência foi um compromisso institucional assumido pelo Ministério da Educação em 2008, durante a realização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb). A I Conae apresenta metas, diretrizes e ações para uma política nacional de educação, buscando a inclusão, diversidade e igualdade. A conferência tornou-se um espaço democrático na construção de acordos entre atores sociais, além disso, a I Conae cria o Fórum Nacional de Educação (FNE),

com o intuito de planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Em 2010, o Parecer CNE/CEB 03/2010 reformulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em relação à idade mínima para ingresso nos cursos, assim como questões referentes à duração dos cursos, certificação e educação de jovens e adultos realizada por meio da educação a distância, gerando muitos debates entre os estudiosos. Após muitas discussões o documento homologa que a idade mínima para o ensino fundamental no EJA é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos (FÁVERO; FREIRAS, 2011).

Em 2012, a Secadi solicitou aos integrantes da CNAEJA que formassem um Grupo de Trabalho para analisar o PBA, propondo mudanças para uma maior efetivação do programa. Assim o grupo apontou, segundo Gadotti (2014, p. 25):

[...] a necessidade de discutir de maneira integrada o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos. Esse GT avaliou a necessidade de integrar efetivamente a alfabetização à EJA, para não comprometer a continuidade nos estudos, permitindo um conjunto de ações.

Como resultado da análise do grupo, foi indicada a construção de uma política nacional de alfabetização para a EJA que se articulasse aos programas já em andamento, de forma especial, o Plano Brasil sem Miséria⁶, que foi criado pelo governo com a intenção de diminuir as desigualdades, ampliar o mercado interno, para fortalecer a economia do país, proporcionando seu desenvolvimento. Essa iniciativa buscava consolidar-se como política pública, incluindo a alfabetização na dimensão da educação de jovens e adultos, integrando a EJA na qualificação profissional (GADOTTI, 2014).

Em 2014, ocorre a II Conferência Nacional de Educação (II Conae), teve como principal entrave a falta de um sistema nacional articulado (GADOTTI, 2014). A II Conae propiciou a educação brasileira um período de construção de políticas públicas para o setor, possibilitando um espaço de participação coletiva, envolvendo diferentes setores sociais e profissionais interessados em políticas de Estado. Nesse período a sociedade e o Fórum Nacional de Educação (FNE) também participaram das discussões de aprovação do Plano Nacional de educação (BRASIL, 2014a). Em relação ao objetivo geral da II Conae:

6 Para mais informação acessar o site <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/08/municipios-terao-ate-sexta-feira-16-para-cadastrar-propostas-de-seguranca-alimentar-e-nutricional/plano-brasil-sem-miseria.pdf>>.

O FNE, conforme consta do Documento-Referência definiu como objetivo geral para a Conae/2014: propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, p.11).

Ainda no ano de 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 é aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), fruto de debates de vários atores sociais e do poder público, onde estão definidos objetivos e metas para todos os níveis educacionais para os próximos dez anos, sendo aprovado no Congresso, após três anos e meio de tramitação. O documento traz dez diretrizes, entre elas está a erradicação do analfabetismo. A Lei ressalta também que (BRASIL, 2014b, p.08) “[...] contribui para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida”.

A educação independente da idade dos sujeitos é um direito social e humano, porém muitos jovens e adultos tiveram esse direito negado, impedi-los de ter uma nova oportunidade é novamente impossibilitá-los de algo que lhes é de direito. Para Gadotti (2009, p. 14): “o analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural”. O autor chama atenção para os programas que vêm sendo criados ao longo dos anos e que não vem atendendo as necessidades específicas de cada segmento da população, pois não consideram a cultura local.

Di Pierro e Haddad (2000) ressaltam que em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e o Sudeste Asiático, a população tem uma formação geral e profissional de forma permanente. Porém o Brasil comporta realidades muito desiguais que fazem com que os desafios da educação permanente sejam maiores, tendo ainda como grande desafio para o século XIX a universalização da alfabetização.

Conforme Galvão e Di Pierro (2007), o analfabetismo é a consequência de uma sociedade injusta, e é nesse sentido que a educação de jovens e adultos viria para contribuir na transformação da realidade. Gadotti (2014) ressalta a necessidade de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos, como política de estado, envolvendo toda a sociedade pela educação de jovens e adultos, não tendo apenas programas transitórios do governo.

Dessa forma, observam-se ao longo da história que muitos foram as campanhas, programas e políticas desenvolvidas para suprir a necessidade de educação do público jovem e adulto. Porém grande parte dessas iniciativas não teve continuidade, sendo marcadas pela ruptura

e improvisação. Assim, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza os principais marcos discutidos ao longo da etapa inicial do presente capítulo que englobam o período histórico pós 1964 relacionados à EJA.

Quadro 1 - Principais marcos da trajetória histórica da EJA

| Período | Marco |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1964 | <ul style="list-style-type: none"> • Ditadura Militar • Exílio de Paulo Freire |
| 1965 | <ul style="list-style-type: none"> • Criação da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) |
| 1966 | <ul style="list-style-type: none"> • Extinção do MEB (Movimento de Educação de Base). • Extinção da Cruzada ABC. |
| 1967 | <ul style="list-style-type: none"> • Cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). |
| Década de 1970 | <ul style="list-style-type: none"> • Expansão do MOBRAL, tornando-se o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos, que já havia sido realizado no país. • Programa de Educação Integrada. |
| 1980 | <ul style="list-style-type: none"> • Retorno de Paulo Freire ao Brasil |
| 1985 | <ul style="list-style-type: none"> • Extinção do MOBRAL • Surge a Fundação Nacional para Educação de jovens e adultos – Educar. |
| 1988 | <ul style="list-style-type: none"> • Criação da Constituição Federal |
| 1990 | <ul style="list-style-type: none"> • Extinção da Fundação Educar. • Criação do Movimento de Alfabetização (MOVA). • Conferência Mundial de Educação para Todos (em Jomtien, na Tailândia). |
| 1996 | <ul style="list-style-type: none"> • É concebido o Plano Nacional de Formação do trabalhador (PLANFOR). • Aprovação da Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. • Criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). |
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> • Criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) |
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> • Divulgado no Brasil o Relatório Delors. • Surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). • Realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia) em Novo Hamburgo, na Alemanha. |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> • São estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, por meio do parecer CNE/CEB 11/2000. |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> • A Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> • É criada a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atualmente Secretaria e Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). • Institucionalizou-se por meio do MEC o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reformulação do PBA, retirou-se a pretensão de erradicar o analfabetismo |

| | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2004 | dentro do tempo proposto inicialmente e o período de duração dos projetos foi ampliado para oito meses. |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Nova reformulação do PBA, uma das novas regras foi que os estados e municípios tornam-se responsáveis pelo programa, impedindo organizações da sociedade civil coordenar turmas e receberem recursos por isso. |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre a I Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb). |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • É realizada a VI Confinteia em Belém do Pará. |
| 2010 | <ul style="list-style-type: none"> • O Parecer CNE/CEB 03/2010 reformulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. • Realiza-se a I Conferência Nacional de Educação (Conae). |
| 2012 | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitação da Secadi aos integrantes da CNAEJA que formassem um Grupo de Trabalho para analisar o PBA. |
| 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre a II Conferência Nacional de Educação (Conae). • É criado o Plano Nacional da Educação (PNE), onde estão definidos objetivos e metas para todos os níveis educacionais para os próximos dez anos. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Destarte, apresentamos nesse segundo momento questões referentes à formação de professores para a educação de jovens e adultos, buscando ressaltar reflexões importantes para esta modalidade de ensino. Essa segunda etapa do capítulo contou com a contribuição de autores como: Ribeiro (1999); Soares e Simões (2004); Machado (2008); Soares (2008 e 2011); Laffin (2012); Moura (2012); Ventura (2012) e Barcelos (2014).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história do país nos dá indícios de caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos. Observando esta trajetória, torna-se também importante conhecer mais sobre a formação do educador que atua nessa modalidade de ensino. Para isso, destaca-se a seguir questões como a importância do diálogo na docência, superação da visão assistencialista e aceleração do acesso ao conhecimento na EJA, a falta de formação específica desses docentes, transposições inadequadas de modelos de ensino de crianças para jovens e adultos, a necessidade de valorização das vivências dos educandos, a profissionalização desse docente como um desafio às políticas públicas e a necessidade da construção de um quadro profissional, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Conhecer mais sobre esse profissional torna-se necessário, uma vez que o mesmo é responsável pela inclusão de jovens e adultos que por

diferentes motivos, precisaram distanciar-se do meio escolar, e agora procuram através da escola, novas oportunidades de acesso ao conhecimento.

Todos os profissionais têm um lugar prioritário para exercer suas atividades, no caso dos profissionais da educação é a escola. E é por meio da escola que se torna possível a inclusão das camadas da população no meio educacional, destacando assim a educação de jovens e adultos, que ganha papel fundamental para a ampliação dos espaços de participação da vida pública em suas diferentes formas de manifestação (BARCELOS, 2014).

A educação pode contribuir muito para a inclusão se tomada como uma forma de parceria e diálogo entre educadores e educandos, como também entre saberes da comunidade e conhecimentos científicos (BARCELOS, 2014). De acordo com Ribeiro (1999), o diálogo constitui-se como elemento importante na formação do educador de jovens e adultos, uma vez que é a base para a definição dos objetivos, métodos, conteúdos, além da construção da autonomia dos educandos no processo de aprendizagem (RIBEIRO, 1999).

De acordo com Barcelos (2014), a postura dialógica dos professores da educação de jovens e adultos é um aspecto muito importante, uma vez que a maioria das pessoas que frequentam essa modalidade já tiveram algum tipo de experiência escolar que não se caracterizou como democrática, pedagogicamente. O autor destaca:

O retorno a escola é, em muitos casos, um acontecimento esperado, festejado pelos educandos jovens e adultos. Ao lado daqueles que tão logo podem se “livrar do professor” temos aqueles que prometem nunca mais abandonar a escola (BARCELOS, 2014, p.75).

Para Laffin (2012), a questão relacional que se desenvolve por meio do diálogo, torna-se uma importante forma de lidar com a desvalorização que os sujeitos possuem de si no processo de ensino aprendizagem. O acolhimento docente proporciona a mobilização do aluno para o ato de aprender. Ainda para a autora:

Ao analisar a docência no âmbito da EJA, em uma perspectiva do professor como intelectual crítico, e no caminhar das múltiplas potencialidades do fazer humano, posso afirmar que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho (LAFFIN, 2012, p. 224).

O diálogo na EJA, segundo Ribeiro (1999), ajuda a superar a visão assistencialista, evidenciando que a educação é um direito de todos. Assim, para promover a educação de jovens e

adultos é preciso também atuar com diferentes formas de organização do espaço-tempo escolar.

Para a autora:

Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente (RIBEIRO, 1999, p. 195).

Na análise de Ribeiro (1999), a qualidade necessária as práticas de educação dos jovens e adultos só será possível, na medida em que se proporcione a profissionalização das pessoas dedicadas à área. Segundo Soares (2008), percebe-se que historicamente essa função teve base no voluntariado, com ausência de métodos e conteúdos pensados especificamente para a educação de jovens e adultos.

Para Ribeiro (1999) e Laffin (2012), é de interesse geral a luta contra a exclusão social e educativa, dessa forma busca-se a superação do assistencialismo e da educação compensatória, marcada pela lógica social do voluntariado, o que evidencia a necessidade de constituir políticas públicas que contribuam para a profissionalização dos docentes da EJA.

Em consonância, Soares e Simões (2004), apesar das conquistas dos últimos anos, que garantem a EJA como um direito, ainda é frequente a concepção de que esse campo é um espaço assistencialista e compensatório, o que a prejudica. Segundo os autores:

[...] mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (SOARES e SIMÕES, 2004, p.36).

De acordo com Ventura (2012), a qualificação específica dos profissionais da educação, considerando as especificidades da EJA, não significa dar a esse campo uma função utilitarista, nem mesmo reduzi-la a uma ação de especialistas, mas sim ressaltar a relevância da construção de propostas diferenciadas que atendam as necessidades dos jovens e adultos em seu processo de escolarização. A EJA está configurada como um direito, e como tal tem a necessidade de uma

formação que prepare os profissionais para atuarem na modalidade, reconhecendo suas particularidades. Segundo a autora:

Soma-se a esse quadro o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica (VENTURA, 2012, p.73).

A escassez de estudos sobre a formação de professores para a EJA pode ser compreendida pelo lugar marginal que a EJA ocupa no sistema educacional, fazendo com que se tornem desconhecidas as especificidades desse campo de ensino, fatores estes, que contribuem também para a incipiente formação de professores para a modalidade. Ventura (2012, p.74) sinaliza que:

[...] embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas [...].

Para Soares (2008) e Laffin (2012), ainda são tímidas as ações das universidades brasileiras, como agentes de formação, quando se refere ao educador de EJA, uma vez que essa modalidade tem ganhado relevância em debates educacionais. Dessa forma, a ausência de instituições que ofereçam essa qualificação, faz com que a mesma fique por conta de formações em serviço das redes de ensino.

A grande maioria dos cursos de licenciatura preparam os docentes para atuar com crianças e adolescentes, onde se enfatizam os conteúdos e ferramentas metodológicas, distanciando-se da realidade escolar atual, evidenciando a necessidade de repensar os currículos desses cursos para que as formações iniciais consigam abordar essa modalidade de ensino (MACHADO, 2008).

É com pouca frequência que os cursos de licenciatura refletem seu fazer pedagógico, abrangendo a escolarização de jovens e adultos, tendo como consequência a reprodução de moldes utilizados com crianças e adolescentes, refletindo uma perspectiva supletiva do currículo escolar (VENTURA, 2012). Nesse sentido, a autora aponta que “como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico” (p.74).

Segundo Machado (2008) e Barcelos (2014), os jovens e adultos que frequentam a EJA possuem a ansiedade por recuperar os anos dedicados à educação, muitas vezes em função das

pressões do mercado de trabalho, esses sujeitos procuram na escola melhorar sua condição no mundo do trabalho, ou até mesmo, ter acesso a ele. Porém isso não justifica uma escolarização aligeirada, uma vez que a educação básica deve garantir o direito de acesso ao conhecimento e igualdade de direitos, e não se basear nas exigências mercadológicas.

Reconhecer a existência da desigualdade social junto a esse público, não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso escolar, e sendo assim, não pode significar fragilidade e aligeiramento do acesso ao conhecimento no processo de escolarização (LAFFIN, 2012).

Ribeiro (1999) destaca que a falta de uma formação específica dos docentes de jovens e adultos resulta em transposições inadequadas baseadas em modelos do ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa (RIBEIRO, 1999, p.188-189).

Para Laffin (2012) a prática dos professores de jovens e adultos revela concepções diferenciadas das que existem na atuação com crianças, constituindo-se assim uma docência com suas próprias particularidades. A autora chama atenção em relação às práticas de recriação do atendimento próprio da educação junto às crianças presentes na EJA, como o uso de recursos lúdicos, organização dos alunos segundo seus ritmos de aprendizagem, ideia de potencialidades dos sujeitos. Barcelos (2014) destaca a necessidade de reconhecer esse público como sujeitos que possuem uma vasta experiência de vida e que esta precisa ser levada em consideração pelos educadores.

Na EJA, ao contrário da alfabetização de crianças, estamos frente ao que chamamos comumente de “Gente Grande”. Isto pode parecer uma obviedade, mas não é. Gente grande no sentido de que estamos recebendo na escola homens e mulheres adultos. Que trabalham ou estão desempregados(as). Que têm filhos(as), e as vezes netos(as). Enfim, que têm já uma longa vida vivida. Esta é uma das especificidades que, não raro, causa imensas dificuldades para educadores(as) da EJA (BARCELOS, 2014, p.87).

Ser professor da EJA demanda peculiaridades, uma vez que os alunos já trazem para a sala de aula uma leitura de mundo, com estratégias de sobrevivência na sociedade letrada e procuram na escola “apropriar-se da tecnologia da leitura e da escrita para relerem o mundo” (MOURA, 2012, p.45). Os saberes da experiência são importantes para a construção do

conhecimento em diferentes situações. Nesse sentido, refletir sobre a EJA é levar em consideração o processo de silenciamento em que boa parte desses sujeitos tiveram que passar. Essas vozes silenciadas podem passar a ganhar espaço, a medida que possibilita-se ouvi-las e valorizá-las, sendo a escola um espaço privilegiado para que esta escuta ocorra (BARCELOS, 2014).

Dessa forma, valorizar as vivências dos educandos é uma maneira de garantir seus direitos no meio educacional. Quando a escola reconhece seus conhecimentos prévios e a aprendizagem que adquiriram ao longo da vida, é uma forma de contribuir para as diversas áreas da ciência, possibilitando o confronto de ideias e a criação de novos conhecimentos (MACHADO, 2008).

O docente da EJA também precisa dar atenção aos seus educandos, no sentido de que muitos já tiveram experiências escolares dolorosas e precisam ser incentivados pelo docente da EJA, sendo este também um aprendiz junto ao grupo de educandos. Incluir o público jovem e adulto significa ir além de trazer eles de volta para a escola, mas também construir uma cultura e uma gestão democrática nesses espaços educativos, criando condições de conquistar a atenção dos sujeitos que procuram novamente a escola. Partir do contexto da realidade dos educandos, colocando na prática educativa, imagens e representações simbólicas aos jovens e adultos, maiores serão as possibilidades de garantir que eles expressem sua voz (BARCELOS, 2014).

Vale destacar que a EJA sempre foi destinada aos subalternos da sociedade, voltando-se a classe trabalhadora. É nesse sentido que além de garantir esse direito de acesso, também é importante superar concepções que consideram a EJA uma modalidade de educação inferior as demais (VENTURA, 2012). Assim, atuações acolhedoras e com qualidade teórico-prática são formas de fazer com que os alunos sintam-se envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, buscando lutar por sua permanência no espaço escolar (MOURA, 2012).

Dessa forma, fica explícita a importância de repensar os papéis da escola, visto que uma grande parcela da sociedade teve como negado o acesso a uma educação pública e de qualidade (BARCELOS, 2014). Nesse sentido, segundo Soares (2011), uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público jovem e adulto perpassa diversos aspectos, como:

[...] a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de

educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES, 2011, p. 307-308).

Destarte, é necessário que a instituição tenha uma organização voltada ao atendimento das necessidades desses educandos. Dessa forma, a profissionalização dos educadores de jovens e adultos faz parte dos desafios das políticas públicas, assim como, a falta de concursos públicos destinados à EJA é uma forma de possibilitar o improviso nessa modalidade (SOARES, 2011).

Para Moura (2012), discussões sobre a profissionalização dos professores, em especial para jovens e adultos, têm se destacado nas últimas décadas no Brasil, conquistando espaço nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. A defesa pela profissionalização do docente da EJA não é uma forma de reduzir esse campo a conteúdos técnicos, mas sim, buscar superar a improvisação e qualificar os quadros docentes, de modo que respeitem as especificidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade, elaborando propostas pedagógicas que contemplem diferentes espaços e tempos de aprendizagem (VENTURA, 2012).

Para Soares e Simões (2004), a profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear, seja em fóruns de debate ou em práticas educativas. Isso ocorre mesmo com a garantia da formação do educador para atender as diferentes modalidades de ensino por meio da LDB 9394/96. Conforme podemos observar no Art. 61 da Lei:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 214).

Como é possível observar, documentos legais como a lei acima citada, já sinalizam a necessidade da docência adequar-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto para crianças, jovens e adultos. Pode-se destacar também que as políticas educacionais fazem surgir projetos em que estão articulados de forma intrínseca a formação inicial e continuada, de maneira especial quando se trata da educação de jovens e adultos (LAFFIN, 2012). Percebe-se que a formação para a EJA muitas vezes é trabalhada através de capacitações voltadas para a formação continuada, com a produção de materiais didáticos para esse público (SOARES e SIMÕES, 2004).

Para Laffin (2012), formações baseadas em ações colaborativas possibilitam contribuições para o desenvolvimento da docência na EJA. De acordo com a autora, “[...] a constituição da

docência na Educação de Jovens e Adultos se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a sua formação e pelo exercício cotidiano no contexto do seu trabalho” (p. 212).

O desafio da profissionalização para a modalidade abrange a formação inicial e também continuada, uma vez que existem muitos docentes que já formados atuam junto ao público da EJA e a este se destinam atividades de formação continuada, seja como aperfeiçoamento, ou no nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (MACHADO, 2008).

Para Barcelos (2014), o trabalho docente possui necessidades básicas e permanentes, como a formação continuada. Na visão do autor, o caso da educação de jovens e adultos possui essa preocupação, já que os cursos de formação inicial raramente contemplam as diretrizes curriculares dessa modalidade.

Dessa forma, a formação continuada ganha relevância para esses educadores, pois, segundo Laffin (2012), essa docência constitui-se na tensão entre formas precarizadas de formação, assim como processos de trabalho precarizados, geralmente caracterizados pela contratação, além da ausência de materiais voltados para atender as necessidades do público jovem e adulto, que na maior parte das vezes é realizado pelos próprios docentes. Para Laffin (2012, p. 218), “[...] tal processo de formação é constituído a partir de outro conjunto de referências sobre a própria formação continuada e sobre educação de jovens e adultos, conferindo ao professor/a um lugar de sujeito de conhecimento”.

Se parte das dificuldades de atuar junto a EJA decorrem das carências em relação à formação inicial e básica dos educadores, também é preciso estar atento às especificidades do trabalho com a EJA, advindas tanto dos educandos, quanto dos educadores, “é desta dedicação afetiva e efetiva que poderá resultar na EJA a boniteza freireana do fazer educativo” (BARCELOS, 2014, p.85).

A formação docente para a EJA é assumida mediante um compromisso ético e político com as classes populares, para que elas possam ter acesso ao conhecimento. A EJA não ocorre somente pela oferta de escolarização, mas também, porque esses sujeitos encontram neste processo um espaço que lhes é de direito, podendo nele interagir socialmente (LAFFIN, 2012). Conforme Ventura (2012, p.79), “dentre os desafios político-pedagógicos da formação de professores de EJA está o de retomar a dimensão política da educação, conferindo especial atenção à educação como um ato político e emancipatório”.

A existência de docentes qualificados para trabalhar com a educação de jovens e adultos está relacionada a uma definição da modalidade, sendo preciso também que ela se torne uma prioridade da política pública, de forma a atender as demandas de alunos e professores (MOURA, 2012).

Segundo Laffin (2012), busca-se uma formação que abranja as particularidades teórico-metodológicas próprias do campo de conhecimento da docência na EJA, possibilitando pensar essa modalidade como área de estudo fundamental aos cursos de formação. Para a autora (2012, p. 224-225):

[...] o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante “vir-a-ser”, marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.

Nesse sentido, a construção de um quadro profissional, seja por meio das universidades, ou de ações das redes de educação formais e não formais para atuar com o público jovem e adulto, é uma forma de fortalecer a área e também de garantir um melhor atendimento dessa parcela da sociedade que foi excluída da escolarização (SOARES, 2008; SOARES; SIMÕES, 2004).

Machado (2008) destaca ainda que pesquisas que abordam a questão da formação de professores podem contribuir para os docentes que atuam na EJA e que possuem dificuldades com essa atuação, uma vez que muitas dessas pesquisas são realizadas por professores que relatam sua experiência em sala de aula, aproximando pesquisadores da realidade do estudo, ao mesmo tempo em que também podem exercer papel de denúncia das fragilidades e ausências dessa formação, colocando a modalidade como questão de reivindicação nacional.

É no sentido de evidenciar a importância das pesquisas nessa área, que buscamos com este estudo fazer uma análise de teses e dissertações produzidas na região sul do país, entre os anos de 2011 a 2015, ressaltando a temática da formação de professores para a EJA.

3 CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo sistematiza os delineamentos metodológicos da investigação. O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento. Já a análise das produções encontradas foi realizada por meio de análise de conteúdo e categorização. Para fundamentar a produção temos como base a contribuição de autores como: Moraes (1998); Ferreira (2002); Romanowski e Ens (2006); Oliveira (2007); Bardin (2008) e Minayo (2008).

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

No que se refere a esse tipo de pesquisa, Bardin (2008) faz a distinção entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, afirmando que a primeira pauta-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, a segunda recorre a indicadores não frequenciais que permitem inferências, observando a presença ou ausência. Conforme a autora, a análise qualitativa possui características particulares:

É válida, sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (BARDIN, 2008, p.141).

Assim, a característica da análise qualitativa é a inferência ser fundada na presença do índice e não da frequência de sua aparição em cada comunicação. Segundo Oliveira (2007), a expressão pesquisa qualitativa tem ganhado muitas interpretações, dentre os diversos significados é compreendida como processo de reflexão e análise da realidade por meio do uso de métodos e técnicas para entendimento do objeto de estudo. É uma tentativa de explicar em profundidade o significado e as características do resultado. Para a autora:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas,

questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações (OLIVEIRA, 2007, p.60).

A abordagem qualitativa tem como fundamento a relação entre objetividade e subjetividade, conforme Oliveira (2007, p.60), “[...] o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”.

Nessa mesma direção, Minayo (2008), aponta que o método qualitativo é o que se aplica ao estudo sobre as relações, percepções, crenças, histórias, opiniões, produções das interpretações que os humanos realizam sobre si mesmos. Para a autora, esse método tem fundamento teórico, possibilitando desvelar processos sociais referentes aos grupos particulares, criando novos conceitos e categorias em meio à investigação. Segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa caracteriza-se ainda pela:

[...] empiria e sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Quando se trata sobre a abordagem qualitativa e quantitativa, Bardin (2008, p.22-23), faz a seguinte afirmação:

[...] na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração.

Existe um grande esforço teórico-metodológico nos dias atuais, tanto de forma nacional, como internacional para sustentar as investigações qualitativas e desenvolver seu potencial para análises sociais (MINAYO, 2008).

3.1.2 Pesquisa bibliográfica do tipo "estado do conhecimento"

Para Oliveira (2007), pesquisas bibliográficas têm a finalidade de levar o pesquisador a entrar em contato com obras, documentos ou artigos que abordem o tema em estudo. Os estudos de caráter bibliográfico, nos últimos anos, têm também se voltado para pesquisas conhecidas

como "estado da arte" ou "estado do conhecimento" que possuem o objetivo de mapear determinada produção acadêmica para responder que aspectos e dimensões tem se destacado em determinado espaço temporal (FERREIRA, 2002). Ainda para a autora, essas pesquisas são reconhecidas por:

[...] realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Pesquisas do tipo "estado da arte" buscam apontar os caminhos que vêm sendo tomados e quais aspectos estão ganhando espaço em relação a outros. O que possibilita analisar e organizar a definição de um campo, sendo que esse tipo de análise investigativa é fundamental para o momento atual, que se caracteriza por mudanças ligadas aos avanços da ciência e tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Ainda para as autoras, pesquisas de “estados da arte” contribuem para a constituição de um campo teórico de uma área do conhecimento, uma vez que indicam os aportes teóricos e práticos significativos, revelando também as restrições do campo, suas lacunas. Assim busca identificar possíveis soluções, reconhecendo as contribuições das pesquisas para a construção de propostas para a área.

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Existe ainda uma diferenciação quanto ao uso da expressão “estado da arte” e “estado do conhecimento”. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40):

[...] os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Dessa forma, o presente estudo almeja realizar um "estado do conhecimento", uma vez que a pesquisa busca aporte em teses e dissertações envolvendo o tema da EJA, produzidas na região sul do país, entre o espaço temporal de 2011 a 2015, abordando assim um setor das publicações sobre o tema. Com base nos procedimentos metodológicos descritos por Romanowski (2002), em sua tese de doutorado, apresenta-se abaixo procedimentos criados a partir dos que foram elaborados pela autora, acima citada, a fim de caracterizar o percurso metodológico a ser utilizado na presente pesquisa:

- Estabelecimento de critérios para a seleção do material (teses e dissertações) que compõe o *corpus* da pesquisa;
- Levantamento de teses e dissertações, na Plataforma Sucupira, que abordam a temática EJA, especialmente sobre Formação de Professores para EJA, no espaço temporal de 2011 a 2015, produzidas por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação da Região Sul;
- Localização e coleta das produções acadêmicas selecionadas junto a Plataforma Sucupira;
- Leitura das teses e dissertações sobre a temática EJA, considerando aspectos como: Tipo; Orientador; Título; Instituição; Nota do Programa; Ano; Objeto de pesquisa; Objetivos; Local da pesquisa; Unidade de análise; Metodologia da Pesquisa; Questões norteadoras da Pesquisa; Palavras-chave; Orientação teórica/teoria ou dimensões teóricas abordadas e Recomendações, sugestões ou considerações;
- Organização da sistematização das produções acadêmicas, por meio da análise de conteúdo e categorização.
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para evidenciar de forma clara cada um dos procedimentos citados, buscamos descrever as atividades a serem realizadas em cada etapa:

Em relação ao *Estabelecimento de critérios para a seleção do material (teses e dissertações) que compõem o corpus da pesquisa* buscou-se usar como critérios de seleção das pesquisas aquelas que abordassem a temática da EJA, especialmente a Formação de Professores para a EJA. Oriundas de programas de pós-graduação *stricto sensu* pertencentes a Universidades da Região Sul do Brasil, entre o período de 2011 a 2015. Justifica-se o espaço temporal por considerar-se que cinco anos é um período onde já é possível observar uma boa conjuntura de

produções e também por se configurar em um tempo possível de ser verificado dentro do prazo de pesquisa disponibilizado no Mestrado.

Na etapa de *Levantamento de teses e dissertações, na Plataforma Sucupira que abordam a temática EJA, especialmente sobre a Formação de Professores para EJA, no espaço temporal entre 2011 a 2015, produzidas por programas de pós-graduação Stricto Sensu em educação da Região Sul*; realiza-se a busca pelas produções acadêmicas junto a Plataforma Sucupira⁷, onde os campos de busca disponíveis na Plataforma foram preenchidos da seguinte forma: “Área Básica” e “Área de Avaliação” foram voltados para opção da Educação, no campo “Situação do Programa” optou-se aos que estão em funcionamento na região Sul. A consulta ocorreu em programas de Mestrado⁸ e Doutorado em Educação com nota igual ou superior a três (03)⁹. A busca na Plataforma Sucupira possibilitou que fossem encontradas um total de 74 produções acadêmicas relacionadas à temática.

Em relação à *Localização e coleta das produções acadêmicas selecionadas junto a Plataforma Sucupira* é o momento em que se realiza a busca pelas teses e dissertações relacionadas ao tema, de forma a obtê-las na íntegra, do total das 74 produções, 14 delas não se encontravam disponibilizadas em sua totalidade. Dessa forma, encaminhou-se um e-mail aos autores dessas produções por meio do contato do Currículo Lattes, solicitando o acesso ao texto completo de seus estudos. Na primeira tentativa, obteve-se a resposta de 06 autores. Como ainda faltavam 08 produções, realizou-se novamente o contato por e-mail, porém, mais uma vez, sem resposta dos autores. Dessa forma, optou-se pela exclusão dessas produções da base de análise da presente pesquisa. Além disso, durante a leitura e estudo das pesquisas acadêmicas, realizou-se a exclusão de uma produção por não manter relação direta com o tema. Com isso, tem-se o total de 65 produções abordadas e analisadas pelo presente estudo.

No procedimento metodológico *Leitura das teses e dissertações sobre temática EJA, considerando aspectos como: Tipo; Orientador; Título; Instituição; Nota do Programa; Ano; Objeto de pesquisa; Objetivos; Local da pesquisa; Unidade de análise; Metodologia da Pesquisa; Questões norteadoras da Pesquisa; Palavras-chave; Orientação teórica/teoria ou*

7A plataforma encontra-se disponível no site: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>.

8 A pesquisa teve abrangência somente para Mestrados Acadêmicos.

9 A nota três (03) é o conceito mínimo exigido aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Estes conceitos podem variar de 3 a 7.

dimensões teóricas abordadas e Recomendações, sugestões ou considerações, realizou-se a leitura das 65 produções acadêmicas disponíveis em sua totalidade e por meio delas construiu-se um quadro de análise da pesquisa, sendo nele destacados os dados acima citados para melhor compreensão dos estudos.

O momento de *Organização da sistematização das produções acadêmicas, por meio da análise de conteúdo e categorização* dedicou-se a compreender por meio da análise de conteúdo os dados explicitados no quadro de análise realizado e por meio dessa exploração do material. Organizam-se as produções acadêmicas em sete categorias de análise, criadas a partir da afinidade de temáticas identificadas nas produções, logo, são resultado de seleção *a posteriori* da leitura destas. As categorias criadas são: Currículo; Trabalho e educação; Concepções e Práticas Pedagógicas; Evasão e permanência; Políticas Públicas; Inclusão escolar e Formação de professores.

Em relação ao procedimento metodológico *Análise e elaboração das conclusões preliminares*, destinou-se a elaboração dos resultados e reflexões que a pesquisa proporciona em relação à formação de professores para a EJA, com base nas produções acadêmicas *stricto sensu* da região Sul, entre o período de 2011 a 2015.

Destarte, conforme já anunciado anteriormente, para uma melhor compreensão, sistematização e organização dos dados oriundos das produções acadêmicas encontradas, utilizou-se a análise de conteúdo e a categorização, as quais se apresentam na sequência deste estudo.

3.1.2.1 Análise de conteúdo

Por cerca de quarenta anos a análise de conteúdo foi desenvolvida nos Estados Unidos. Nesse período o rigor científico usado foi a medida, por meio da análise de materiais jornalísticos. Após a Primeira e Segunda Guerra mundial, amplificou-se uma nova forma de análise com foco no estudo da propaganda (BARDIN, 2008).

Lassweel foi o primeiro a realizar análises de conteúdo referente à propaganda, por volta do ano de 1915. O período entre os anos 40-50 é marcado pelas regras de análise feitas por E. Berelson, com o auxílio de P. Lazarsfeld, dando a seguinte definição para a análise de conteúdo:

“a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2008, p. 20).

Percebe-se por meio dessa definição, que havia uma preocupação em trabalhar com amostras de modo sistemático, questionando a validade do procedimento e resultados, verificando a fidelidade de codificadores e medindo a produtividade da análise (BARDIN, 2008).

Segundo Minayo (2008), a análise de conteúdo é uma expressão genérica que se refere ao tratamento de dados qualitativos. É um conceito historicamente construído para dar respostas teórico-metodológicas diferenciando-se de outras abordagens. A análise de conteúdo é mais que o procedimento técnico, pois faz parte de uma histórica busca teórica e prática das investigações sociais.

Desse modo, a análise de conteúdo passa a não ser mais considerada, tendo um alcance descritivo, mas observa-se que sua função é a inferência, realizada tendo como base indicadores de frequência, sendo então, que por meio dos resultados das análises que se pode chegar as causas (BARDIN, 2008).

Parte de uma leitura de primeiro plano, seja de falas, documentos e depoimentos, para alcançar um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos presentes no material, para além do alcance descritivo da mensagem, atingindo por meio da inferência, interpretações mais profundas (MINAYO, 2008).

Para Moraes (1998), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação do conteúdo dos documentos ou dos textos, dessa forma, constitui-se em mais que uma técnica de análise de dados, e sim em uma abordagem metodológica com características próprias.

Conforme Bardin (2008), utilizar o método de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos que expressam o rigor e a necessidade de descobrir e ir além das aparências:

- Superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta <<visão>> muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento a leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de significados susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não possuíam a compreensão (BARDIN, 2008, p. 31).

A análise de conteúdo, para Bardin (2008), é um método muito empírico e que depende do tipo de fala que se dedica e a forma como é interpretada. A técnica da análise precisa ser reinventada a todo tempo, exceto quando usada em investigações simples, como, por exemplo, a decodificação de respostas e perguntas abertas de questionários com conteúdo avaliado por temas. Assim, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações” (BARDIN, 2008, p.33). É um leque de informações de um instrumento que é caracterizado por ser de diferentes formas e por se adaptar a um campo vasto, como o das comunicações. Toda comunicação pode ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo compreendida como uma forma técnica de tratar os dados têm a mesma lógica das metodologias quantitativas, pois “busca a interpretação cifrada do material de caráter qualitativo” (MINAYO, 2008, p.304).

Análise de conteúdo pode ser referente aos significados ou significantes, o tratamento descritivo é a primeira fase desse procedimento, mas isso não é exclusivo da análise de conteúdo, outras linguagens também são descritivas (BARDIN, 2008). Para a autora, o pesquisador que realiza a análise é como um arqueólogo que trabalha com vestígios “[...] os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos” (p.41). Dessa forma, a descrição torna-se a primeira etapa e a interpretação configura-se como a última fase, e a inferência (deduções lógicas) é a fase intermediária que permite a passagem de uma etapa para outra.

Bardin (2008) ressalta que o objetivo e o funcionamento da análise de conteúdo podem ser resumidos da seguinte forma:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, p. 44).

Essa abordagem tem a intenção de efetuar deduções lógicas e justificadas, sobre a origem das mensagens analisadas, seja o seu contexto, ou o efeito delas (BARDIN, 2008).

3.1.2.2 Categorização

A categorização, segundo Bardin (2008, p.145), é uma “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o

gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias se reúnem num grupo de elementos, agrupando-se em função de características comuns. Classificar elementos implica investigação do que possuem de comuns um com os outros, sendo que são as semelhanças que permitirão o agrupamento entre eles. A categorização é estruturalista e possui, segundo Bardin, duas etapas: “O inventário: isolar os elementos; A classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (2008, p. 146).

Segundo Oliveira (2007), é preciso estabelecer categorias para realizar um trabalho sistematizado e coerente. É recomendável a definição do objeto de estudo e levantamento bibliográfico referente ao tema, assim a medida em que as leituras vão sendo assimiladas, surge a necessidade de “estretar” os conteúdos, e é nesse sentido que vai se percebendo as categorias teóricas.

Conforme aponta Moraes (1998), a categorização é uma forma de agrupar dados, levando em consideração a parte comum entre eles, é possível classificar por semelhança, ou analogia, por meio de critérios previamente estabelecidos ou construídos em meio ao processo. A categorização facilita a análise das informações e é uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo. Porém, mesmo com categorias definidas a priori, ou a partir dos dados, as categorias precisam atender a um conjunto de critérios, segundo Moraes (1998, p.19), elas precisam ser "válidas, exaustivas e homogêneas", ou seja, uma classificação precisa ser consistente.

Em relação à análise categorial, Bardin (2008) afirma que, ela pretende considerar a totalidade de um texto, classificando-o, por meio da presença ou ausência. Tornam-se importantes os critérios de classificação, em relação ao que se procura ou pretende encontrar. O interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim o que eles podem ensinar após serem tratados.

Ainda para Oliveira (2007), quando se trata de uma abordagem qualitativa a categorização de dados é um processo flexível, possibilitando ao pesquisador voltar ao seu campo quando necessário. Diante da fundamentação teórico-metodológica exposta, parte-se nesse momento para os dados empíricos da pesquisa, de forma a evidenciar o recorte do estudo.

3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa propõe-se analisar as produções acadêmicas relacionadas à EJA, em especial a formação de professores para a EJA, oriundas dos programas de Pós-graduação *stricto*

sensu em Educação dos estados que compõem a região Sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), entre o espaço temporal de 2011 a 2015.

No quadro 1, exposto abaixo, estão as universidades da região Sul que possuem programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação com nota igual ou superior a três, localizadas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou consultar se existiam teses e dissertações relacionadas à EJA, entre os anos de 2011 a 2015. Para compreensão do quadro produziu-se a seguinte legenda: “N”: Nenhuma produção existente; “-”: Nenhum trabalho compatível com o tema; “X”: Trabalho compatível com o tema.

Quadro 2 - Pesquisa das produções por universidade

| PARANÁ- RR | | | | | | |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------|------|------|------|------|------|
| Universidades | Tipo | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Universidade Estadual do Oeste Do Paraná (UNIOESTE) | Dissertação (não tem doutorado) | N | - | X | X | - |
| Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) | Dissertação (não tem doutorado) | N | N | N | - | - |
| Universidade Estadual de Londrina (UEL) | Dissertação | - | - | X | - | - |
| Universidade Estadual de Londrina (UEL) | Tese | N | N | N | N | N |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | Dissertação | N | X | - | - | - |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | Tese | N | N | N | - | - |
| Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) | Dissertação | - | - | - | - | - |
| Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) | Tese | N | N | - | - | - |
| Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) | Dissertação | - | - | X | X | - |
| Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) | Tese | N | - | - | - | X |
| Universidade Estadual de Maringá (UEM) | Dissertação | X | - | - | - | X |
| Universidade Estadual de Maringá (UEM) | Tese | N | N | - | - | - |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Dissertação | - | - | X | - | - |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Tese | N | - | - | X | - |
| SANTA CATARINA - SC | | | | | | |
| Universidades | Tipo | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Fundação Educacional de Criciúma (UNESC) | Dissertação (não tem doutorado) | N | X | X | X | - |
| Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) | Dissertação (não tem doutorado) | N | N | N | X | - |
| Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC) | Dissertação (não tem doutorado) | N | - | - | - | - |
| Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) | Dissertação (não tem doutorado) | - | - | X | X | - |
| Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) | Dissertação (não tem doutorado) | N | X | - | - | - |
| Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) | Dissertação (não tem doutorado) | N | - | X | - | - |
| Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) | Dissertação (não tem doutorado) | N | N | N | N | - |
| Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | Dissertação | - | X | - | - | - |
| Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | Tese | N | N | N | N | - |
| Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) | Dissertação | N | - | X | X | X |

| | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) | Tese | N | N | N | N | - |
| Universidade Regional de Blumenau (FURB) | Dissertação (não tem doutorado) | N | - | - | - | X |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Dissertação | N | X | X | X | X |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Tese | N | - | - | - | X |
| RIO GRANDE DO SUL - RS | | | | | | |
| Universidades | Tipo | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) | Dissertação | X | - | - | X | X |
| Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) | Tese | N | N | N | N | N |
| Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | Dissertação (não tem doutorado) | N | N | N | - | - |
| Univ. Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões (URI) | Dissertação (não tem doutorado) | N | N | - | - | - |
| Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) | Dissertação | X | - | - | X | - |
| Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) | Tese | N | N | N | N | N |
| Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) | Dissertação | N | - | X | - | - |
| Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) | Tese | N | N | N | N | - |
| Universidade de Caxias do Sul (UCS) | Dissertação | - | - | - | - | X |
| Universidade de Caxias do Sul (UCS) | Tese | N | N | N | N | N |
| Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) | Dissertação | N | N | - | - | - |
| Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) | Tese | N | N | N | N | N |
| Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | Dissertação | N | X | X | X | - |
| Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | Tese | N | - | - | - | X |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Dissertação | N | - | X | X | X |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Tese | N | - | - | - | X |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | Dissertação | - | - | - | X | X |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | Tese | N | - | X | - | - |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Dissertação | X | X | X | X | X |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Tese | - | X | X | - | - |
| Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | Dissertação | N | X | - | X | X |
| Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | Tese | N | X | - | - | - |

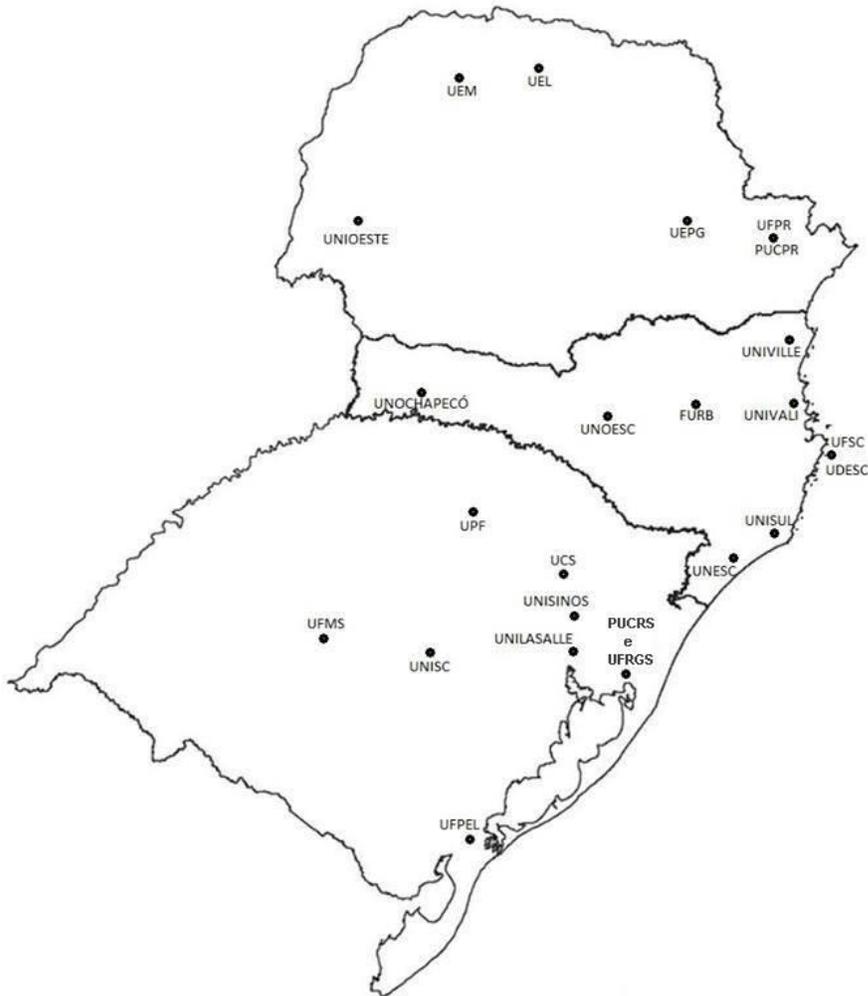
Pesquisa Realizada de 20/04/16 a 22/04/16

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Conforme ilustrado no quadro, existem no estado do Paraná 08 instituições que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, destas 06 possuem pelo menos uma produção relacionada ao tema da EJA. O estado de Santa Catarina tem 11 Universidades que também possuem programas de Pós-graduação, sendo que 09 têm ao menos um estudo acadêmico com aproximação com a EJA. Já o estado do Rio Grande do Sul tem 12 Instituições de Ensino Superior, e destas 09 possuem estudos ligados ao tema de estudo.

Abaixo apresenta-se um mapa da região sul para elucidar as universidades dos três estados que possuem, dentre os anos de 2011 a 2015, alguma produção acadêmica (tese ou dissertação) com associação com o tema da EJA.

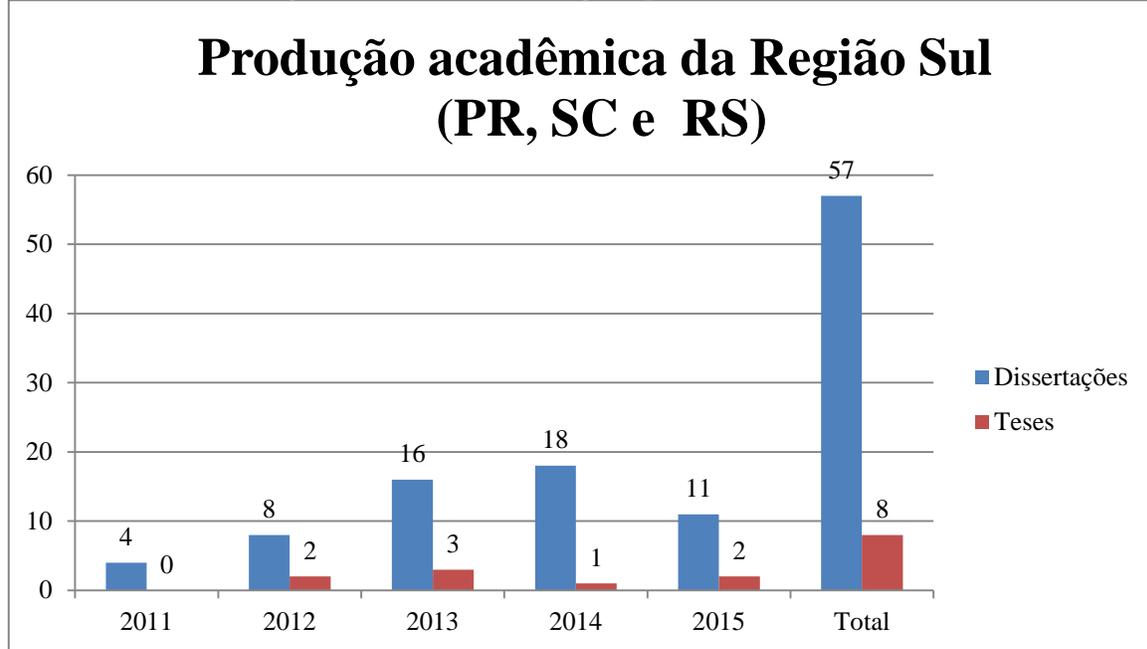
Figura 1- Universidades com produções relacionadas à EJA



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Para maior compreensão sobre os resultados de busca do estudo, ilustramos a quantidade de teses e dissertações relacionadas ao tema no período de 2011 a 2015, nos três estados que compõem a região sul do país, conforme gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano nos três estados do Sul

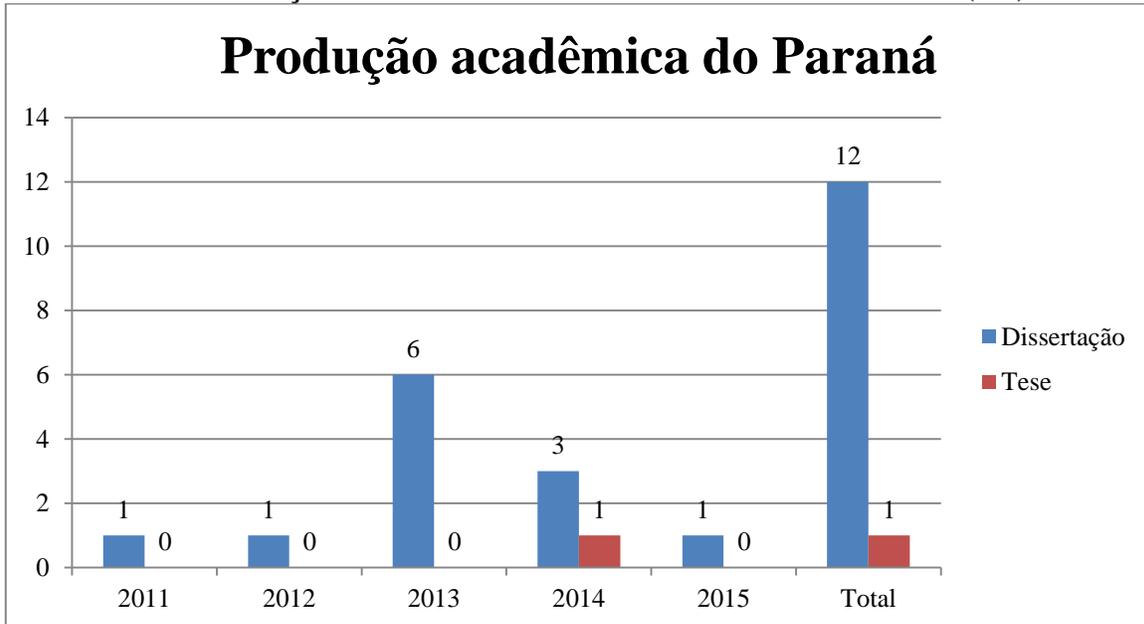


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Conforme indicado pelo gráfico acima, percebe-se que do total das 65 produções acadêmicas, existem 57 dissertações e somente 8 teses. O baixo número de teses também vem associado a uma dispersão durante os anos analisados, sendo que, em 2013, de forma geral as produções acadêmicas em nível de Doutorado alcançaram número mais expressivo em relação aos anos anteriores. A baixa quantidade de teses também pode estar associada ao fato de que os cursos de doutorado, em especial no Estado de Santa Catarina, iniciam somente a partir dos anos 90, sendo por muito tempo acessível somente na capital. A grande parte dos doutorados, que em termos de quantidade é menor, ganha ampliação a partir dos anos 2000, configurando-se em uma expansão muito recente. Além disso, tanto as teses, quanto as dissertações, não revelam um número expressivo, considerando que a pesquisa analisa cinco anos (2011 a 2015) de produções com abrangência em toda região sul do país. Esses dados sinalizam também na direção de inexistência de linhas de pesquisa que abordem a temática EJA nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, a EJA também pode estar ainda em um movimento de firmar-se enquanto área do conhecimento, em especial em relação às produções acadêmicas de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

Para maior compreensão sobre os achados em cada um dos três estados, apresenta-se a seguir os dados referentes ao estado do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, separadamente, conforme pode ser percebido nos gráficos 2,3 e 4:

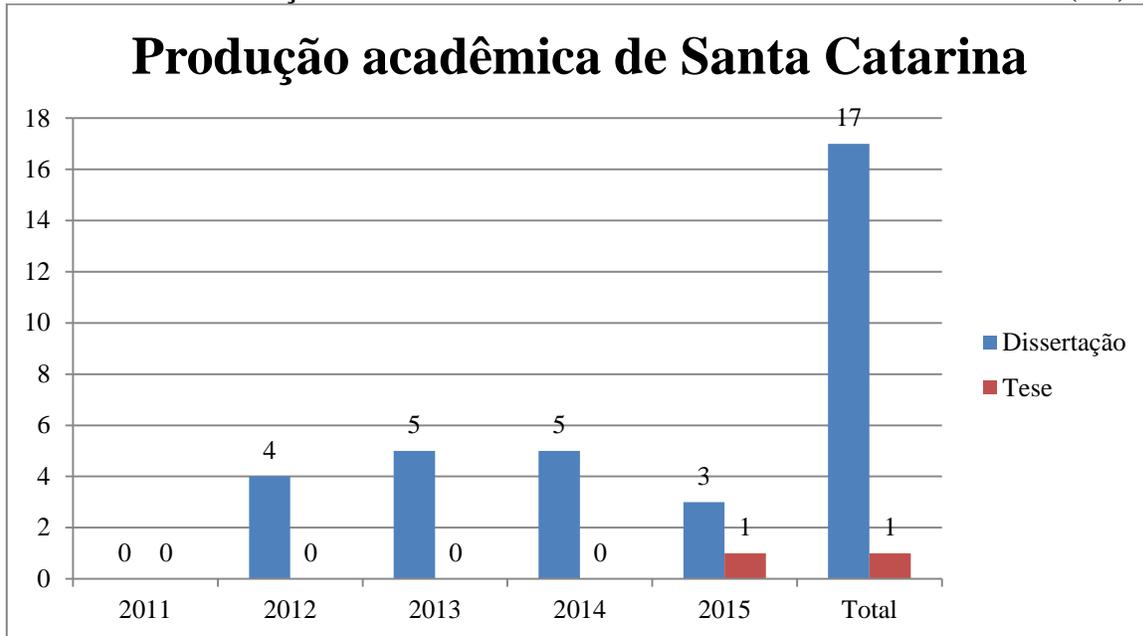
Gráfico 2 – Distribuição dos estudos encontrados no estado do Paraná (PR)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Conforme indica o gráfico 2, o estado do Paraná possui um total de 12 dissertações e apenas uma tese com relação ao tema da EJA. O ano de maior produção no estado é 2013 com 06 dissertações envolvendo a temática.

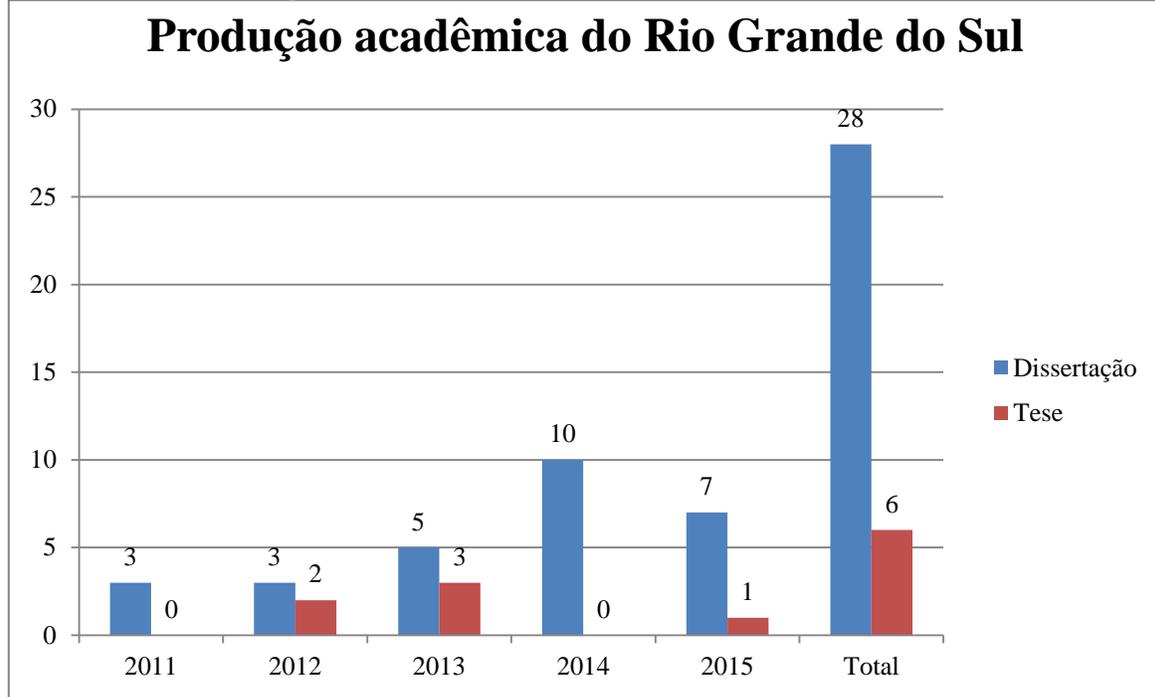
Gráfico 3 - Distribuição dos estudos encontrados no estado de Santa Catarina (SC)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

O estado de Santa Catarina possui 17 dissertações e 01 tese envolvendo a temática da EJA. Observa-se que no ano de 2011 não existe nenhuma produção, tanto em nível de Mestrado, quando de Doutorado. Os anos de 2013 e 2014 são os que se destacam em relação a maior quantidade de achados, os dois anos apresentam cada um 5 dissertações ligadas ao tema da EJA.

Gráfico 4 - Distribuição dos estudos encontrados no estado do Rio Grande do Sul (RS)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

O gráfico 4 revela que o estado do Rio Grande do Sul é o que tem maior número de produções acadêmicas envolvendo a temática EJA em relação aos demais estados. O Rio Grande do Sul apresenta 28 dissertações, sendo que o ano com maior quantidade de produções de dissertações é 2014 com um total de 10 estudos. O estado destaca-se também em relação à quantidade de teses com um total de 06 pesquisas desenvolvidas em nível de Doutorado, sendo que é em 2013 que existem 03 teses, representando o ano de maior produção até o momento.

A seguir apresenta-se o capítulo referente à Revisão de Literatura, no qual as produções acadêmicas encontradas são distribuídas em categorias, a fim de atender aos pressupostos de análise de conteúdo de Bardin (2008) e sistematizar as produções para delimitar o recorte da presente pesquisa.

4 CAPÍTULO 3- REVISÃO DE LITERATURA

O estudo das produções acadêmicas encontradas na região Sul com relação ao tema EJA, ocorreu por meio de categorias de análise. Essas categorias foram construídas a *posteriori* leitura das mesmas, sendo que algumas dessas também possuem subcategorias. Assim as produções encontradas foram distribuídas nas seguintes categorias de análise: Currículo (08); Trabalho e

educação (11); Concepções e Práticas Pedagógicas (16); Evasão e permanência (04); Políticas Públicas (08); Inclusão escolar (03) e Formação de professores (14).

Para melhor compreensão, apresentamos abaixo (quadro 3) as produções acadêmicas distribuídas em categorias e pelos anos de abrangência da pesquisa, além de indicar se o estudo identifica-se como dissertação (D) ou tese (T).

Quadro 3 - Distribuição das produções por categoria e ano

| Categoria | 2011 | | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | | Total |
|-----------------------------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|-------|
| | D | T | D | T | D | T | D | T | D | T | |
| Currículo | 00 | 00 | 01 | 00 | 04 | 01 | 01 | 00 | 00 | 01 | 08 |
| Trabalho e educação | 00 | 00 | 02 | 00 | 01 | 00 | 03 | 01 | 03 | 01 | 11 |
| Concepções e práticas pedagógicas | 02 | 00 | 01 | 02 | 03 | 00 | 06 | 00 | 02 | 00 | 16 |
| Evasão e permanência | 00 | 00 | 01 | 00 | 01 | 00 | 00 | 00 | 02 | 00 | 04 |
| Políticas públicas | 01 | 00 | 01 | 00 | 03 | 00 | 03 | 00 | 00 | 00 | 08 |
| Inclusão escolar | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 00 | 00 | 02 | 00 | 03 |
| Formação de professores | 01 | 00 | 02 | 00 | 04 | 01 | 04 | 00 | 02 | 00 | 14 |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Além das produções incluídas nas categorias acima, encontramos no conjunto da análise total das produções 01 dissertação que trata do estado do conhecimento na EJA. Essa dissertação não foi incluída em nenhuma categoria, mas sim trabalhada de forma individual. Vale ressaltar que essa dissertação abarca o período 2008 a 2013 no estado do Paraná. Isso evidencia a necessidade de haver mais pesquisas desse tipo, e acaba por destacar a importância da natureza da presente pesquisa. Assim iniciamos nossa análise das produções por este estudo que aborda o estado do conhecimento.

A dissertação de título “A produção do conhecimento sobre o PROEJA: análise de dissertações produzidas no estado do Paraná (2008-2013)”, escrita por Sílvia Horwat De Moraes Caetano em 2014, teve o objetivo de identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação, da implementação e da política de avaliação, a fim de verificar em que medida consideram os pressupostos políticos, econômicos e sociais em que é

produzido e implementado o programa. As palavras-chave são: PROEJA; Produção Acadêmica; Estado e Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A fundamentação teórica do estudo foi baseada em autores como: Lukács (1981); Marx (1982; 1983); Saviani (1994; 2007); Pereira e Teixeira (1997); Arroyo (2000; 2005); Kuenzer (2000); Frigotto (2003); Queiroz (2004); Nosella (2004); Ciavatta (2005); Ferreira (2005); Ramos (2005); Tumolo (2005); Paiva (2006); Gonzalez (2007); Almeida (2008); Zanardini (2008); Hotz (2010); Debiasio (2010); Silva (2010); Yamanoe (2011); entre outros.

O estudo tem, conforme já apontado, metodologia baseada em revisão bibliográfica, tratando-se de um “estado do conhecimento” entre o período de 2008-2013, trabalhando com dissertações que compõem o Projeto Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná, analisando nove dissertações defendidas no âmbito desse projeto que reuniu diferentes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR – Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A autora fez a classificação das dissertações por meio de quatro categorias que julgou importante para compreender os pressupostos políticos, econômicos e sociais do PROEJA: “trabalho como princípio educativo, currículo integrado, política de implementação e evasão e avaliação” (CAETANO, 2014, p.07).

A autora observa por meio das leituras que ao longo da história as políticas educacionais não favoreceram que os alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional que garantisse o direito a conclusão da educação básica, com formação integral. A desigualdade no país foi aumentando ao longo do tempo, resultando que uma grande parte da população vivesse na pobreza, sem concluir a trajetória escolar e sem formação profissional qualificada. Ainda para a pesquisadora:

O aligeiramento da Educação Profissional, sua separação da Educação Geral e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto nº 2.208/97. Esse fato acentuou um quadro de exclusão social e educacional, principalmente para os jovens e adultos trabalhadores (CAETANO, 2014, p. 204).

Esse movimento apresentou contradições internas e externas, sendo que os setores da comunidade educacional e sociedade civil tiveram resistência e pressionaram desde o início do

mandato do presidente Lula por novos encaminhamentos a fim de uma formação humana. Buscava-se um regate do direito à educação que foi excluída dos trabalhadores. A autora conclui que o PROEJA gera discussões que vão além da “fusão” entre educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos e que apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Da mesma forma, como Caetano (2014), a presente pesquisa também se configura como um estado de conhecimento e, considerando o número de produções encontradas, distribuem-se os achados nas categorias citadas no início deste capítulo. Nesse sentido, julgando importante conhecer a dimensão desses estudos produzidos na área, passa-se agora para uma breve descrição de cada uma das produções relacionadas à EJA de forma individual em suas respectivas categorias, com exceção da categoria “formação de professores”, uma vez que para esta será reservado o próximo capítulo, buscando uma melhor análise dos conteúdos apresentados nestas produções acadêmicas em relação à maneira como abordam a formação de professores para a modalidade.

4.1 CURRÍCULO

Conforme Lopes e Macedo (2011), definir currículo não é algo simples, recorrentemente sua definição está associada àquela do cotidiano escolar, ou seja, referente à grade curricular, carga horária, atividades escolares, entre outros aspectos que relacionam currículo à organização de experiências e situações de aprendizagem. Todavia, as autoras defendem que sob este tipo de definição esconde-se uma série de outros aspectos que são objeto de disputas na teoria do currículo. Dessa forma, elas partem da premissa de que definir currículo não é dizer quais são suas características intrínsecas, mas sim que é necessário ter claro que sua definição sempre será parcial e localizada em um tempo histórico.

As autoras afirmam que a necessidade do planejamento do trabalho docente nem sempre foi algo óbvio, somente após a virada para o século XX, com o início da industrialização americana e o movimento da Escola Nova no Brasil, é que se começou a planejar o que deveria ser ensinado nas escolas. Nesse sentido, procuramos apresentar o que as pesquisas sobre EJA vêm destacando sobre o currículo, abordando também as subcategorias Alfabetização e EJA em diferentes disciplinas, as quais também integram a temática em questão. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma síntese dos trabalhos que compõem a categoria currículo.

A dissertação intitulada “O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado dos professores que atuam nos cursos de secretariado e técnico administrativo em Cascavel”, escrita por Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi, em 2013, teve como objeto de análise a implementação, no Paraná, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, investigando a concepção que os professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico administrativo na cidade de Cascavel possuem acerca do Currículo Integrado.

Os objetivos da pesquisa são: a) discutir a concepção de Currículo Integrado presente nos documentos oficiais em nível nacional e estadual referentes ao PROEJA; b) estudar a concepção de Currículo Integrado, considerando o trabalho como princípio educativo; c) compreender como a concepção de currículo integrado é entendida pelos professores. Como palavras-chave a autora definiu: Currículo Integrado; Política Educacional e PROEJA.

Como base teórica, a pesquisa utilizou os seguintes intelectuais: Kosik (1976); Ghiraldelli (1990); Marx (1996; 1998; 2004); Silva (1999); Soares (2000); Fiori (2001); Lopes (2002); Ciavatta e Frigotto (2003); Lima Filho (2003); Saviani (2003; 2007); Shiroma (2004); Ciavatta (2005); Frigotto (2005; 2008); Ramos (2005; 2008); Cêa (2006); Garcia (2009); Gramsci (2010); Gotardo e Viriato (2009; 2011); Klein (2011); Silva *et al* (2011).

Para a metodologia a autora fez uso de revisão bibliográfica e consulta em documentos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Decreto 2.208/97; Decreto 5.154/04; os documentos referentes ao PROEJA: Documento Base Nacional (2006) e Documento Orientador: Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (2007). Além dos documentos oficiais que tratam sobre o PROEJA. Foi realizada também pesquisa empírica, fazendo entrevistas com 17 professores que atuam no PROEJA, no âmbito do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Cascavel, nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, pertencentes ao Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, localizado no Bairro Floresta e ao Colégio Estadual Wilson Joffre, situado no Centro.

A autora constatou que a maioria dos professores entrevistados tiveram algum tipo de contato com a legislação do PROEJA, que os mesmos percebem a formação continuada como falha, comparando com o que previa a proposta do programa. A maioria dos professores possui

formação continuada, porém essa formação ficava centrada mais no momento inicial da implementação do Programa no Paraná, oferecidos em semanas pedagógicas pela SEED (Secretaria de Estado de Educação do Paraná) e por cursos proporcionados pela UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), revelando a fragilidade desse processo. A maioria dos apontamentos feitos parte de conceitos gerais da educação e de conhecimentos de sua prática docente e não de conceitos específicos sobre educação integrada, mostrando uma lacuna na efetivação do trabalho de alguns professores e certo distanciamento em relação às questões teóricas sobre a educação integrada. Apenas alguns professores mostram saber compreender a concepção de currículo integrado. Notou-se também o esforço dos professores para efetivarem o programa de forma comprometida e com qualidade.

A dissertação intitulada “A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da educação de jovens e adultos”, escrita por Carla Avena Camilotto, em 2014, teve como objetivo “entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/Santa Catarina, para o quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente” (CAMILOTTO, 2014, p.08). A autora tem a intenção de analisar se a professora de língua portuguesa trabalha a disciplina com uma visão funcional da língua, para a formação de sujeitos críticos para o exercício da cidadania. As palavras-chave usadas no estudo são: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Língua Materna; Dialogia e Proficiência Linguística.

A sustentação teórica da dissertação contou com autores como: Benveniste (1970; 1974); Ducrot (1984); Bakhtin (1988; 2003); Travaglia (1995; 2003; 2004; 2011); Geraldi (1997; 2004; 2010); Costa Val (1999); Marcuschi (2001; 2004; 2008); Koch (2002; 2003; 2011; 2012); Antunes (2003; 2009); Maingueneau (2005); Colello (2010); Neves (2010; 2011); Elias (2012; 2013), entre outros.

A metodologia de caráter qualitativo deu-se por meio do acompanhamento de doze aulas de língua materna, composta por 41 estudantes, nas quais foram realizadas observações, transcrições de áudio e anotações no diário de campo. A escolha dessa escola deu-se pela proximidade da residência da pesquisadora. Foi analisada a metodologia usada pela professora para as atividades em sala de aula. O estudo dos dados foi feito por meio de análise de conteúdo, o que possibilitou distribuir os dados em sete eixos de significação: “a concepção de ensino, a organização do trabalho docente, a concepção de gramática, bem como as metodologias, recursos

didáticos e os conteúdos programáticos ministrados pela docente” (CAMILOTTO, 2014, p.08). A autora observa ainda que um ponto negativo é que as aulas de Língua Portuguesa são ofertadas somente uma vez por semana, o que causa uma “ruptura” na continuidade do processo.

Como resultados da pesquisa, a autora aponta que: “os dados evidenciaram uma postura predominantemente normativista da docente no ensino da língua materna” (CAMILOTTO, 2014, p.08). A autora enfatiza também que pelo grande número de alunos na sala, torna-se impossível a professora atender de forma satisfatória as necessidades individuais de cada estudante. A pesquisadora relata que a realidade que permeia o ensino de Língua Portuguesa é desanimadora, pois primam pela repetição e memorização. Percebe-se também a falta de um docente com formação especializada em Educação de Jovens e Adultos, pois na escola não havia ninguém com essa formação. A docente da turma abordou temas que não constavam no livro didático, o que revela a sensibilidade dela para o perfil de necessidades da turma. Por fim, a autora indica a necessidade de ampliação da educação de jovens e adultos para que seja mais desafiadora e problematizadora, educação para o trabalho e cidadania.

“Currículo integrado para o PROEJA” é o título dado a dissertação escrita por Bernhard Sydow, no ano de 2012. O estudo teve o objetivo de relatar os resultados da pesquisa, sobre teorias, práticas e histórias do currículo em cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As palavras-chave utilizadas foram: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Currículo.

A autora assinala como importante as referências de autores como: Paulo Freire. Maria Nilde Mascellani, Peter Jarvis e Gimeno Sacristán. Pode-se ressaltar ainda que a pesquisa utilizou também intelectuais como: Sapiensa (2002); Ludcke (2007); Mascellani (2009); Chiozzini (2010); Franzoi e Machado (2010); Benvenuti (2011); Noro (2011), entre outros.

A metodologia ocorreu por meio de pesquisa empírica, qualitativa, realizada principalmente no campus da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Sul do Brasil, utilizando, além disso, relatos de encontros regionais e nacionais do PROEJA na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), localizada em Brasília, e também relatos do grupo de pesquisa CAPES-PROEJA. Os principais instrumentos utilizados foram narrativas, observação e entrevistas (com gravação e sem gravador). Os dados foram levantados por meio de questionários, entrevistas individuais, grupo focal, observação participante e diário

de campo, durante 14 aulas de um curso Técnico em Administração na modalidade de PROEJA, em Porto Alegre. Além de aulas foram observadas palestras, semanas acadêmicas, exposições, reuniões, conselho de classe, eventos, comemorações, assim como, leis, documentos, pareceres, projetos políticos pedagógicos, entre outros.

A pesquisa aponta que “projetos integradores são o melhor caminho para o currículo integrado” (SYDOW, 2014, p.09). O estudo aponta também que os currículos de PROEJA têm se diferenciado ao longo do tempo em que o programa vem se mantendo. A autora constata que é preciso ser cuidadoso com as tradições, pois são plataformas onde estudantes e professores elaboram novos conhecimentos, práticas e experiências, e que também é preciso ter cuidado com preconceitos e julgamentos, uma vez que podem causar avaliações de desprestígio. Optar pelo currículo integrado é mobilizar professores, estudantes, gestores e a comunidade. O currículo do PROEJA é um assunto complexo, pois compromete-se com a incompletude das pessoas, é a mobilização do estudante pelo aprender-ensinar e também tem a necessidade de estar interligado ao desenvolvimento cultural e econômico do local que, segundo a autora, são ideais a serem atingidos.

4.1.1 Alfabetização

A tese intitulada “Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores”, escrita por Luiza de Salles Juchem, em 2015, teve o objetivo de compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), de Santa Maria/RS, quanto a alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica nesse processo. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Formação Docente; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Consciência Fonológica.

O aporte teórico do estudo envolveu autores como: Freire (1978; 1979; 2006; 2011); Marcelo Garcia (1997; 1999; 2010); Nóvoa (1997); Freitas (1998; 2002); Ferreiro e Teberosky (1999); Bolzan (2002; 2006; 2009); Isaia (2003); Vygotsky (2005; 2007); Isaia e Bolzan (2006); Gadotti (2008); Tardif (2009; 2012); Bakhtin (2010; 2012); Schwartz (2010); Ferreiro (2012); Morais (2012), entre outros.

A metodologia da pesquisa é qualitativa com abordagem narrativa sócio histórica. A autora buscou conhecer as trajetórias de cinco alfabetizadores de Santa Maria/RS que atuavam no PBA, no ano de 2013, e que já possuíam no mínimo dois anos de atuação no programa. O estudo

almejou compreender os entendimentos desses professores sobre os conceitos de leitura e escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial, e também conhecer suas concepções de consciência fonológica no processo de construção da leitura e escrita. Pelas análises das narrativas dos professores resultaram duas categorias. Conforme aponta a autora:

[...] concepções sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos, dimensão composta pelos elementos categoriais: redentorismo, mediação, incompletudes, aptidões e repercussões da alfabetização; a outra dimensão categorial, denominada concepções sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos, tem como elementos categoriais: espera, tateamento e valorização (JUCHEM, 2015, p. 15).

As narrativas evidenciam demandas emergenciais referentes à leitura e à escrita dos alunos. A pesquisadora nota que os professores concebem a alfabetização como possibilidade de ascensão cultura e social, em relação à consciência fonológica são cautelosos ao proporem atividades, até perceberem que os alunos estão aptos para compreender que a escrita representa a pauta sonora da palavra, reconhecendo a valorização da consciência fonológica. A pesquisa compreende que os alfabetizadores realizam um movimento dialético, comprometidos e atentos as suas formas de ensinar e de aprender dos alunos. Destaca-se a relevância dos conhecimentos sobre a escrita alfabética, abordando a consciência fonológica, sendo que esses conhecimentos integram o processo formativo dos alfabetizadores, tornando-se essenciais no processo de alfabetização.

4.1.2 EJA em diferentes disciplinas

A dissertação com título “O ensino de história na educação de jovens e adultos: as concepções sobre a história presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA profa. Dulceny Becker – Londrina-PR” de Danillo Ferreira de Brito, em 2013, teve o objetivo de investigar as concepções sobre História, apresentadas pelos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos da escola Professora Dulceny Becker, localizada na cidade de Londrina, Paraná. As palavras-chave presentes no estudo são: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de História e Concepções de História.

A fundamentação teórica baseia-se em autores como: Cabrini (1986); Chervel (1990); Hobsbawm (1995); Marques (1997); Sacristán (2000; 2005); Chevallard, (1991); Freire (2003); Durand e Schmidt (2004); Luft (2004); Fonseca (2005; 2008); Apple (2006); Arroyo (2007);

Carrano (2007; 2008); Fávero (2007); Lima e Pinto, (2008); Mello (2010); Barca (2011), entre outros.

A metodologia é de caráter qualitativo, utilizando pesquisa-ação, tendo participação do pesquisador na busca da apreensão da realidade, para produzir novos conhecimentos e horizontes. O estudo ocorreu em uma turma multisseriada, com 20 alunos do período vespertino, formada pelas séries finais do ensino fundamental. A pesquisa teve duas modalidades, segundo a autora, “participação nas discussões levantadas previamente (oralidade) e na realização das atividades propostas (escrita)” (BRITO, 2013, p.09), onde foram subdivididas em narrativas e questionários exploratórios. O tema do estudo com a turma referia-se a: “O que é História? Como se faz a História?” (BRITO, 2013, p.76), com a intenção de possibilitar a discussão em sala.

Os dados obtidos pela pesquisa revelam a possibilidade de progressão do conhecimento apresentado pelos alunos, assim como uma metodologia que tenha o pressuposto de fazer relações entre conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos científicos, como possibilidade de aprendizagem da história. A autora chama atenção para as diferentes faixas etárias, histórias e perspectivas de vidas presentes na turma. Destaca-se ainda uma progressão onde primeiramente entende-se a História como “o que se passou”, e em um segundo momento passa a ser compreendida como “interação social e a presença de diferentes atores sociais”. Os alunos percebem que a história é feita pela humanidade, inclusive por eles.

A dissertação intitulada “Campanhas educativas para o trânsito: a percepção sensível de jovens e adultos”, escrita por Irene Rios da Silva em 2013, teve o objetivo de identificar a percepção sensível de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam o Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), de Tijucas (SC), que participaram de quatro campanhas educativas para o trânsito, promovidas pelo Ministério das Cidades, em parceria com o Denatran, veiculadas nos meios de comunicação em 2011 e 2012. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Percepções Sensíveis; Educação para o Trânsito; Campanhas Educativas para o Trânsito e Educação para o Sensível.

A base teórica do estudo amparou-se em autores como: Triviños (1987); Bosi (1988); Kanki (1995); Schiller (1995); Maffesoli (1998); Vázquez (1999); Minayo (2000); Duarte Jr. (2001); Pinto (2002); Novaes (2005); Coutinho (2006); Hume (2006); Lima (2009); Braga (2010); Matta (2010); Neitzel e Carvalho (2011); Líder (2013), entre outros.

A metodologia da pesquisa é de forma qualitativa e exploratória com proximidade com o método hermenêutico. Discute os benefícios da educação sensível para a aprendizagem de atitudes coerentes em prol da segurança viária. A autora investiga quatro campanhas de trânsito, categorizando e evidenciando suas características, além de coletar dados sobre a percepção sensível de estudantes da EJA em nível de Ensino Médio, por meio de questionários contendo perguntas abertas e fechadas e análise de vídeos sobre as campanhas de educação para o trânsito. Esse público foi escolhido por ser maior de 18 anos e por conviver constantemente com o trânsito, além de que um alto índice de jovens envolvem-se em violência viária.

Como resultados a pesquisa evidencia que as campanhas de educação para o trânsito, proporcionam percepções sensíveis nos sujeitos. Os dados revelam que as atitudes incoerentes no trânsito foram criticadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. As percepções sensíveis que foram mais marcantes foram: a ruptura de momento de alegria, a morte principalmente de crianças e o sofrimento de familiares das vítimas. A autora destaca ainda que: “as campanhas provocaram reflexões sobre: o sofrimento das vítimas de trânsito, os riscos relacionados à mistura de álcool e direção, o uso da motocicleta e a importância da vida” (SILVA, 2013, p.07). São citados ainda as consequências das ações do trânsito na sociedade, vendo a educação como possibilidade para práticas mais seguras e éticas no trânsito. Ressalta-se também que projetos educativos fazem parte das campanhas de trânsito, tanto em escolas, como em universidades. As mensagens das campanhas foram entendidas pela maioria dos sujeitos, proporcionando a percepção sensível e fazendo refletir sobre suas atitudes no trânsito.

A dissertação “A matemática na visão de alunos da educação de jovens e adultos”, escrita por Roberta Sacon em 2013, teve o objetivo de analisar a visão dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos sobre a Matemática desenvolvida nessa modalidade de ensino. As palavras-chaves usadas no estudo são: Educação de Jovens e Adultos; Matemática; Visão de Alunos; Metodologias e Aprendizagem.

A fundamentação teórica da pesquisa abordou autores como: Freire (1979; 2005); Luft (2000); Cardoso e Cardoso (2002); Saraiva (2004); Gomes (2007); Souza (2007); Rodrigues (2008); Andrade (2010); Gils (2010); Rosa (2010); Vergetti (2011), entre outros.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, realizou o estudo junto aos 14 alunos do Ensino Fundamental de um núcleo da EJA, sendo 5 do sexo feminino e 9 do masculino, de uma cidade

localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados foram utilizados questionários com os alunos e para análise foram definidas as seguintes categorias:

[...] “Motivos da Volta à Escola”, “Importância da EJA Para os Alunos”, “Metodologia da Matemática na EJA”, “Ensino na EJA e a Aprendizagem Matemática” e “Relação entre a Matemática Estudada na EJA com os Diferentes Contextos” (SACON, 2013, p.09).

A pesquisa revela que os alunos possuem uma visão sobre a EJA que indica uma progressão mais rápida nos estudos e recuperação do tempo perdido, para então inserir-se no mercado de trabalho. A EJA também é vista como uma alternativa para aqueles que foram excluídos do sistema regular educacional. Sobre a metodologia usada nas aulas de matemática, os alunos não destacam fatores determinantes, mas indicam a afetividade como fator diferencial entre as duas modalidades de ensino, avaliando estar mais presente na EJA. Os alunos compreendem que só aprendem se estiverem interessados e dedicados ao ensino, outro ponto a ser destacado é que a turma percebe a matemática em seu cotidiano, percebendo a importância dela para o dia a dia.

A tese de título “Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana”, escrita por Ricardo Reuter Pereira em 2013, teve por objetivo compreender como os professores de educação física, que lecionam na Educação de Jovens e Adultos, no município de São Leopoldo, concebem as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na atenção às necessidades específicas dessa modalidade de ensino. As palavras-chave utilizadas são: Educação de Jovens e Adultos; Educação Física Escolar; Formação de Professores e Diálogo.

A fundamentação teórica da tese pauta-se em: Freire (1987; 1989; 1991; 1998; 2000; 2001; 2006); Arroyo (1991); Ball (1994); Gadotti (1996; 2007); Giroux (1997); Apple (1998); Guedes (1999); Moura (1999); Günther e Molina Neto (2000); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Brandão (2002); Soares (2002); Bossle (2003); Pinto (2003); Gonçalves (2004); Oliveira (2004); Pereira (2004); Libâneo (2005); Paiva (2005); Brandão (2009); Borges (2009); Darido (2008); Freire e Nogueira (2011), entre outros intelectuais.

A pesquisa foi desenvolvida com professores da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, município do Rio Grande do Sul. O local foi escolhido por contar com política estruturada em relação ao atendimento de jovens e adultos e possuir educação física como

disciplina obrigatória no currículo. Foram realizadas entrevistas com os professores de educação física que exercem o cargo de supervisão nas escolas, com a coordenadora da EJA e com o grupo de discussão. Ao todo 04 encontros foram realizados com os professores, o que proporcionou discutir diferentes temáticas. O autor utilizou também a observação participante, com registros em diário de campo, além da análise de documentos. A partir das análises foram construídas três categorias de análise: “‘Ser professor da EJA’, ‘Formando-se professor’ e ‘Educação Física: entendimentos e trabalhos coletivos’” (PEREIRA, 2013, p. 09).

O estudo possibilitou compreender que lecionar na EJA é um desafio que perpassa a necessidade de conhecer quem é o aluno que frequenta essa modalidade. Os professores indicam práticas docentes que atendam as necessidades dos alunos e que o uso de diálogo nas ações pedagógicas de alguns professores de Educação Física na EJA possibilitaram o sucesso das aulas. O autor aponta que os professores participantes foram muito tranquilos e claros em suas exposições e colocações. Pela pesquisa compreende-se que a formação é algo que ocorre de forma permanente e cotidiana, é inacabada, e da mesma forma os alunos precisam ser percebidos. Os estudantes da EJA são considerados excluídos do ensino regular, e o fato de não ter a devida atenção na EJA promove uma segunda exclusão.

4.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para fundamentar esta categoria, busca-se apoio em Saviani (2007), o qual afirma que, a versão originária da teoria do capital humano, compreendia a educação como tendo a função de preparar as pessoas para atuar em um mercado em expansão que necessitava de força de trabalho educada. Assim, segundo o autor (p.427), “à escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”. Porém após a crise de 1970 a teoria do capital humano adquiriu um novo sentido, mas a função da escola no processo econômico e produtivo foi mantida.

Segundo Gentili (2005), a sociedade passou de uma lógica de integração por meio das necessidades e demandas de caráter coletivo para uma lógica estritamente privada, guiada pelas capacidades e competências, que cada indivíduo precisa adquirir no mercado educacional, para então alcançar uma melhor posição no mercado de trabalho. Sem a garantia de pleno emprego,

resta ao indivíduo definir suas opções que possam, ou não, permitir que conquiste uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. Ainda para o autor, se a lógica da Teoria do Capital humano fosse compatível com a realidade, os países latino-americanos com o aumento nos índices de escolarização deveriam promover o aumento da renda dos mais pobres, diminuindo a desigualdade de distribuição de riqueza. Ainda para Gentili (2005, p.59). “os pobres latino-americanos são hoje os mais pobres e mais ‘educados’”.

Nesse sentido, abordamos abaixo as produções acadêmicas vinculadas à EJA que apresentam em suas temáticas a relação entre trabalho e educação.

A dissertação com o título “Educação Profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, E-TEC E PRONATEC”, escrita por Leila Teresinha Corbari Pinto em 2013, tem o objetivo de identificar como as categorias de trabalho e empregabilidade presentes nas políticas públicas para a Educação Profissional, especificamente nos programas PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); Sistema E-TEC Brasil (Escola Técnica Aberta do Brasil) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico), apresentam-se nesses programas e averiguar as convergências e divergências encontradas entre eles. As palavras-chave utilizadas foram: Educação profissional; Trabalho; Empregabilidade; PROEJA; E-TEC e PRONATEC.

A metodologia, segundo a autora, “consiste numa pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação Profissional no Brasil, concentrando-se nas categorias trabalho e empregabilidade” (PINTO, 2013, p. 12). A autora realizou uma retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil, para entender o contexto político-econômico, educacional e de organização das políticas. Assim o estudo compõe-se de “uma breve recuperação histórica das concepções de educação profissional desenvolvidas no Brasil desde o início do século XX até nossos dias” (PINTO, 2013, p. 15). Sendo que essas políticas têm variação de acordo com o tempo e com a hegemonia dominante. Em um segundo momento, a pesquisa denomina a categoria trabalho, tendo intenção de conceituar a categoria e apresentar fundamentos básicos sobre sua concepção. Na terceira sessão, apresenta-se a categoria de empregabilidade, seu conceito geral e desdobramentos políticos, em especial na educação profissional para depois identificá-la nos programas PROEJA, E-TEC e PRONATEC.

Como base teórica para a fundamentação bibliográfica da pesquisa foram usados autores como: Kosik (1976); Romanelli (1978); Spósito (1984); Xavier (1990); Ghiraldelli Jr.(1994); Shiroma (1998); Kuenzer (1999; 2005); Pastore (2000); Ramos (2001; 2008); Manfredi (2002); Oliveira (2003; 2012); Saviani (2003); Cunha (2005); Zibas (2005); Deitos (2006); Cêa (2007); Ciavatta (2008); Frigotto (2008; 2010); Lima Filho (2008); Machado (2008); Garcia (2009); Arroyo (2011); Blengini (2011); Braz e Netto (2011), entre outros.

A pesquisa destaca que a educação profissional sempre esteve subordinada ao processo de reprodução do capital e que essa educação tem por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Assim, mesmo a educação considerada integrada, faz uma separação entre educação e trabalho. O trabalho visto como atividade fundamental para a sobrevivência humana é objeto de análise de muitos estudiosos e a divisão capitalista do trabalho precariza a atividade humana, fazendo com que o capital se reproduza e mantenha o controle sobre o trabalho. A categoria de empregabilidade é vista como algo que atribui a escola e aos jovens a responsabilidade pelo desemprego. Na análise sobre o PROEJA, a autora percebe que o mesmo tem proposta de integração da Educação Profissional à Educação Básica e que possui dualidades de concepções e de políticas educacionais. Por fim, a autora ressalta que: “encontramos, nos três programas, uma forte conotação à concepção de empregabilidade, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências, reforçando o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais” (PINTO, 2013, p. 133).

A dissertação escrita por Jacqueline Tomen Machado em 2012 com o título “Educação Profissional para Jovens e Adultos no Litoral Paranaense”, teve como objetivo retomar os princípios históricos e políticos de uma prática social que revela uma perspectiva teórica de defesa das lutas sociais no campo restrito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As palavras-chave usadas no estudo são: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos e Política Pública.

O estudo baseou-se em intelectuais como: Gramsci (1968); Cury (1986); Machado (1989); Kuenzer (1997; 2000); Ciavatta (2005); Fávero (2005); Frigotto (2005); Ramos (2005); Sapelli (2007); Lima Filho (2011), entre outros.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando revisão de literatura sobre Ensino Médio Integrado, EJA, Educação Profissional (EP) para fundamentar as questões propostas. O estudo realizou pesquisa em uma escola que pertence a Rede Estadual de

Ensino do Estado do Paraná, localizada no litoral Paranaense, centro do município, a autora utilizou questionário eletrônico aplicado aos alunos do curso de Administração e Logística. Foi aplicado um questionário à diretora e ao coordenador de curso da escola pesquisada, uma vez que os mesmos também são responsáveis pela gestão e política pública. A pesquisadora também fez consulta em documentos como Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes curriculares da Educação Profissional e publicações do Ministério da Educação e Cultura e da Secretaria do Estado do Paraná sobre o PROEJA.

A pesquisadora observa que as concepções e princípios partem da experiência histórica, onde revelam que não existe desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social e cultural e que a educação é um processo de reapropriação da cultura e conhecimentos produzidos pelo homem ao longo dos anos através do seu trabalho. O projeto político pedagógico da escola investigada não apresenta um currículo na percepção de Educação Integrada, pois não prevê a totalidade do trabalho como princípio educativo. O estudo percebe a matriz curricular de forma engessada e a troca de professores, fatores que prejudicam o processo, pois é necessário que os docentes entendam a proposta e o perfil dos estudantes. Segundo Machado (2012), a pesquisa constata que um equilíbrio entre as dimensões do tempo na EJA é importante para a efetivação de um currículo integrador, com organização abrangente, onde os conteúdos culturais relevantes estejam relacionados à realidade em que o educando se encontra, buscando um processo integrador dos saberes a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

A dissertação intitulada “‘A EJA em minha vida’: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC) 2004-2007”, escrita por Rosane Nienchoter em 2012, tem o objetivo de “compreender como as trajetórias sociais dos sujeitos/as egressos/as do Ensino Médio foram influenciadas pela participação na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos EJA” (NIENCHOTER, 2012, p.08). As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Palhoça- SC; Escolarização/EJA; Perfil socioescolar/EJA e Bernard Lahire - Escolarização/EJA.

A fundamentação bibliográfica da pesquisa contou com a contribuição de autores como: Portes (2000); Romanelli (2000); Zago (2000; 2006); Lahire (2004; 2005); Arroyo (2005); Bourdieu e Champagne (2007); Nogueira (2009); Passo (2010); Thin (2010); Bittencourt (2011); Santos (2011); Silva (2011), entre outros.

A pesquisa discute cinco perfis sociológicos, esses perfis foram traçados com base na metodologia de Bernad Lahire, realizando entrevistas semiestruturadas com alunos egressos da modalidade EJA no município de Palhoça-SC. A autora acredita que a descrição dos perfis ressalta também os saberes não escolarizados como mediadores sociais que podem potencializar ou limitar o acesso ao capital escolar.

A análise macrosocial proposta por Lahire permitiu identificar a contribuição da EJA na trajetória social dos alunos egressos. As trajetórias analisadas permitiram identificar variáveis que podem colaborar para o fracasso ou êxito escolar, podendo configurar uma nova realidade social. Ressalta que utilizar mediadores sociais não garante mérito escolar, como responsabilidade exclusiva do sujeito, a marginalização está ligada à desigualdade social. As narrativas de vida apresentadas evidenciam muitas fragilidades, mas, ao mesmo tempo, mostram-se mobilizadas a produzir o saber questionando o “improvável” nas camadas populares. Verifica-se que em todos os perfis a escola foi um elemento capaz de amenizar as desigualdades sociais, tendo uma função prática, além disso, a escola configurou-se como espaço para a apreensão de saberes.

A dissertação “Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC”, escrita por Olavo Larangeira Telles da Silva, em 2015, teve o objetivo de investigar os fatores da “juvenilização” dessa modalidade de ensino, a partir das relações que se estabelecem entre juventude, educação, trabalho e futuro profissional. As palavras-chave da dissertação são: CEJA; Juvenilização; Juventude; Educação e Trabalho.

O autor aponta que para a análise do objeto do estudo foram utilizados autores como: Spósito (2001); Abramo (2005); Dayrell (2007); Brunel (2008); Segatto e Souza (2012); Stecanella (2013); dentre outros.

A pesquisa é qualitativa e para sua metodologia utilizou-se dois instrumentos de investigação, num primeiro momento foi aplicado um questionário (com perguntas fechadas e abertas) para 130 estudantes do CEJA, com idades entre 15 e 29 anos, com a finalidade de caracterizar o seu perfil. Em um segundo momento, foram realizadas 06 entrevistas (entrevistas semiestruturadas) individuais com alunos(as) convidados(as) participantes da primeira etapa, com duração de aproximadamente 35 minutos cada. O foco principal da coleta de dados foi o registro da entrevista e também os apontamentos realizados pelo pesquisador em seu diário de campo.

O estudo revela que 66,6% dos alunos retornam para estudar no CEJA motivados a concluir o ensino médio para após ingressar no ensino superior ou técnico. A maior causa do

abandono é o trabalho que aparece com uma porcentagem de 52,4%, contata-se também que 83,8% dos estudantes trabalham. A pesquisa possibilitou compreender que existe um:

[...] ir e vir no mundo do trabalho, em que novas exigências estão sendo postas e que a educação passa a ser fundamental para se inserir ou se manter no mercado de trabalho, para que esses jovens também sejam sujeitos do direito de aprendizagem ao longo da vida (SILVA, 2015, p.06).

A educação é percebida como indicativo de melhores oportunidades de emprego e ampliação do conhecimento, há também uma aproximação dos jovens com a EJA por proporcionar relacionamento com colegas e professores, influenciando positivamente a permanecerem estudando.

A dissertação com o título “A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis”, escrita por Morgana Zardo Von Mecheln em 2015, teve o objetivo de analisar as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC, em relação as suas práticas pedagógicas. As palavras-chave utilizadas são: Trabalho; Educação; PROEJA-FIC e Educação de Jovens e Adultos.

A autora aponta que sua fundamentação teórica tem contribuições de autores como: Marx (2013); Marx e Engels (2010); Thompson (1981); Lukács (1979); Harvey (2014); Gramsci (2004); Arroyo (2013); também baseou-se em documentos legais da política pública do PROEJA-FIC e outros documentos da educação profissional que o influenciam.

A pesquisa tem base no materialismo histórico, sua abordagem é qualitativa e exploratória, tendo como fonte a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas duas categorias: trabalho e prática pedagógica. O estudo foi realizado com professores do PROEJA-FIC, da parceria de SME de Florianópolis e a Escola de Turismo e Hotelaria do Canto da Ilha.

A dissertação trouxe como resultados que os professores investigados possuem uma compreensão elaborada sobre trabalho, mas que as práticas pedagógicas limitam-se a dimensão histórica do trabalho. A autora indica também que: “foi possível identificar que há tensões entre as instituições parceiras, de cunho político-pedagógico, que influenciam no desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula” (MECHELN, 2015, p. 07).

A tese de Ramiro Marinho Costa com o título “Configurações da Política de Integração: Educação Profissional e Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos

Federais de Educação em Santa Catarina”, escrita em 2015, tem o objetivo de investigar como a implementação da política de integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA tem se configurado nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina. Faz essa análise tendo em vista a verificação de sua compreensão no interior das unidades educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, sendo estas o campo de análise da pesquisa. As palavras-chave usadas na tese são: Educação Profissional; Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Trabalho e Ontologia Crítica.

A base teórica da pesquisa envolveu autores como: Freire (1967; 1987); Paiva (1987); Anderson (1995); Haddad (1997; 2007); Noguero (1997); Ribeiro (1997; 2001); Haddad e Di Pierro (2000); Martínez (2002); Brunel (2004); Serrano (2005); Campos (2006); Santos (2007); Fernandes (2006); Paiva (2006); Lima (2007); Saviani (2007); Peroni (2008; 2010); Rodrigues (2008); Arroyo (2009); Carvalho (2009); Moraes (2009); Guimarães e Duarte (2011); Jeffrey, Fernandes, Leite e Dombosco (2013), entre outros.

Em relação ao referencial metodológico, o autor ressalta que: “A presente pesquisa toma como referencial metodológico a ontologia crítica apresentada por György Lukács, baseado nos fundamentos de Karl Marx” (COSTA, 2015, p.13). As unidades de análise da pesquisa foram os Institutos Federais de Santa Catarina que oferecem o programa em foco, realizou-se pesquisa de campo, por meio de entrevistas, análise de projetos pedagógicos de cursos em relação aos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis (IFSCCF) e pelo Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis Continente (IFSCCFC). Segundo o autor, “Foram efetuadas análise documental, análise de dados estatísticos de matrículas de estudantes, análise bibliográfica e análise da coleta de dados de pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas” (COSTA, 2015, p.71). As entrevistas foram realizadas com quatro professores de cada curso (Formação Geral e Formação Profissional), dois alunos de cada curso e os coordenadores pedagógicos dos cursos. As entrevistas tiveram uma duração por volta de uma hora e trinta minutos. Além da coleta de dados a pesquisa consultou documentos das instituições envolvidas.

O autor analisa que o estudo trouxe como resultados a falta de formação inicial e formação continuada permanente, que são realizadas de forma precária, com má infraestrutura e falta de políticas de permanência que venham a atender as necessidades dos alunos. Revela ainda

que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos vem para atender aos interesses do capital, em um contexto de reorganização do trabalho e novas configurações sobre emprego e desemprego.

A dissertação de título “Institucionalização escolar e empreendedorismo: efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA”, escrita por Elize De Matos Souto em 2014, tem o objetivo de “compreender os efeitos da governamentalidade neoliberal na produção de sujeitos contemporâneos, a partir da aliança Estado e Escola” (SOUTO, 2014, p.07). As palavras-chave da pesquisa são: Governamentalidade neoliberal; Institucionalização; Empreendedorismo e Seguridade.

A base para o referencial bibliográfico pauta-se nos seguintes autores: Foucault (1979; 2008); Paiva (1987); Machado (1990); Cunha (1999); Veiga-Neto (2000; 2011); Fonseca (2007); Costa (2008); Castro (2009); Fimyar (2009); Gadelha (2009); Candiottto (2010); Galo (2011); Ambrózio (2012); Morgenstern (2012); Ramírez (2011); Souza (2012) e Rios (2013), entre outros.

A metodologia do trabalho envolveu entrevistas com cinco alunos, escolhidos de forma aleatória, com idade entre 23 e 58 anos que frequentam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos de uma escola de Santa Maria-RS. A escolha dessa escola se deu por ser precursora da modalidade em EJA naquela cidade, além de ser considerada uma escola modelo na Educação de Jovens e Adultos, por utilizar uma metodologia diferenciada das demais: os módulos. O estudo utilizou como ferramenta analítica o conceito de governamentalidade, desenvolvido por Michel Foucault.

A pesquisa permitiu algumas anunciações como “a necessidade de ser institucionalizado no contexto da escola e a necessidade de tornar-se empreendedor de si” (SOUTO, 2014, p.07). Percebeu-se também que a educação como institucionalização é vista como forma de salvação, fazendo com que os indivíduos tenham suas condutas guiadas pelo Estado. O mesmo ocorre com o Empreendedorismo que também utiliza a educação como forma de subjetivação dos sujeitos autogerenciarem suas vidas em busca de melhores condições, sendo que na contemporaneidade seria poder consumir. A autora compreende também que a EJA “é atingida pelo imperativo de verdade que denomina a inclusão, desenvolvida na lógica do neoliberalismo, para capturar todos os sujeitos e constituí-los como alvo das tecnologias de governo atuais” (SOUTO, 2014, p.08).

A dissertação intitulada “Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos”, escrita por Fernanda de Brito Kulmann Conzatti em 2015, teve o objetivo de compreender os sentidos que os educandos adultos maduros frequentadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuíram para a retomada da educação formal, assim como as suas percepções sobre as mudanças decorridas a partir desse percurso educativo. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos; Adultos maduros e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Os autores que mediarão a fundamentação teórica da pesquisa foram: Paiva (1987); Canário (2000; 2001); Haddad; Di Pierro (2000); Soares (2002); Martins e Szymanski (2004); Bueno e Buz (2004); Oliveira (2004); Palacios (2004); Nóvoa (2005); Poletto e Koller (2008); Cavaco (2009; 2013); Amado (2011); Bronfenbrenner (2011); Freire (2011); Jarvis (2013); Conzatti e Davoglio (2015); Ramos e Buaes (2015), entre outros.

A pesquisa foi realizada por meio da participação de quatro estudantes de nível de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição pública federal de ensino, localizada em Porto Alegre-RS. Os estudantes tinham entre 47 e 68 anos, todos servidores públicos de uma instituição federal de ensino superior e contemplados com bolsa de estudo. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e construção de linha do tempo da história escolar dos sujeitos investigados. Realizaram-se também observações em sala de aula, consulta e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. Os dados obtidos foram estudados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

O estudo aponta a emergência de duas categorias: “Vivências educativas na EJA e Afetamentos provocados pelo percurso educativo na EJA” (CONZATTI, 2015, p. 09). Essas categorias revelam sentidos vivenciados pelos sujeitos na educação formal e que tiveram consequência nos diferentes contextos de suas vidas. Segundo a autora:

[...] a produção de sentidos para os sujeitos da pesquisa foi mediada por intercomunicações constantes entre Micro, Meso, Exo e Macrossistema, representados pelas relações recíprocas e pelos apoios social e afetivo na retomada do processo de Educação Formal. Outrossim, representaram processos de desenvolvimento saudáveis, com mudanças cognitivas, comportamentais, psicossociais e de hábitos de vida positivos na vida dos entrevistados (CONZATTI, 2015, p. 09).

Destaca-se ainda a importância do apoio afetivo e social nesse processo, onde diferentes pessoas articulam-se para que todo o sujeito independente da faixa etária possa potencializar mudanças de vida. Ainda para a autora, oportunizar o ensino a quem não teve possibilidade de concluir em idade considerada adequada é uma política urgente e necessária, uma vez que há um envelhecimento crescente e um aumento da expectativa de vida, além de que o ato educativo propicia potencialidades e empoderamento social e coletivo aos adultos.

A dissertação intitulada “A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o Contexto da Prática do Campus Restinga (IFRS)”, escrita por Guilherme Brandt de Oliveira em 2013, teve o objetivo de analisar como está acontecendo a implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Contexto da Prática do Campus Restinga – IFRS, tendo como enfoque principal a relação entre a educação básica e a educação profissional. As palavras-chave utilizadas no estudo são: Proeja; Educação Profissional e Políticas Públicas.

Os autores usados no referencial teórico são: Alaluf (1986); Enguita (1993); Souza (2002); Frigotto (2002; 2009); Marx (2004); Thompson (2004); Apple (2006); Ball (2006); Mainardes (2006); Saviani (2007; 2008); Campello (2008); Antunes (2009); Costa (2009); Fischer e Franzoi (2009); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010); Ventura (2011); Ciavatta e Ramos (2012), entre outros.

A metodologia da pesquisa realizou em um primeiro momento análise de documentos como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o edital de ingresso dos alunos, além de consulta em documentos como:

[...] leis 9.394/1996 e 11.741/2008, o Documento-Base do Proeja de nível médio; o decreto 5.840/2006, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja; os decretos 5.154/2004 e 2.208/1997 (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais com cinco professores permanentes do campus, considerando que estes atuaram na turma ingressante de 2012. As falas dos entrevistados foram agrupadas em grandes temas relacionados às questões referências, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas.

Entre os resultados da pesquisa, destacou-se a importância para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no campus Restinga, a forma como ocorreu o processo de ingresso dos

alunos e as atividades da comunidade para a viabilização da escola. O autor destaca a possibilidade da comunidade da Restinga poder tomar decisões junto a escola, desde a formação pedagógica, até os processos de gestão, sendo muito importante para a instituição, em especial para tomar posicionamento em relação ao Ensino Médio na modalidade EJA. Observa ainda a importância que tem o espaço de participação para essas políticas públicas de educação profissional. O pesquisador destaca que percebe uma ação intencional da instituição visando à formação dos profissionais para o trabalho com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estes aparecem muito pouco nas licenciaturas, além de existir muitos professores bacharéis sem formação pedagógica. Por fim, destaca que defender a EJA como modalidade e não como programa é fazer uma defesa em sua essência, e pensando a EJA na educação profissional é defender a manutenção desses sujeitos e o que eles podem oferecer de inovador.

A dissertação “Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI – campus Teresina Zona Sul: uma articulação possível?”, escrita por Maria do Livramento Alves do Nascimento em 2014, teve o objetivo de investigar as mudanças promovidas na vida dos alunos/alunas egressos do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio, no IFPI, campus Teresina Zona Sul, considerando a proposta de formação integral e a inserção emancipadora dos trabalhadores(as) participantes do curso no mundo do trabalho, ressaltando as articulações/conexões e contribuições para/com o desenvolvimento local (NASCIMENTO, 2014). As palavras-chave utilizadas são: PROEJA; Ensino Médio Integrado e Desenvolvimento Local.

Os principais autores utilizados na obra são: Frigotto (1995; 2004; 2005a; 2005b); Kuenzer (1998; 2009); Freire (2000; 2001a; 2001b; 2011a; 2011b); Furtado (2000; 2002; 2004); Manfredi (2002); Ciavatta (2005; 2008; 2010); Ramos (2005; 2007; 2010); Dowbor (2006); Sachs (2007; 2008); Adams (2010); Pinto (2010), entre outros.

A pesquisa é fundamentada na abordagem qualitativa, fazendo uso de estudo de caso com análise documental, questionário semiaberto e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com oito estudantes egressos do Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio (CTCIEM) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Teresina Zona Sul (CTZS) e um *maitre* de restaurante (representante das empresas que recebem estagiários do programa) que acompanha diretamente os empregados e estagiários. Essa

conversa teve em torno de 10 minutos, já com os egressos o tempo médio foi de 20 minutos para cada entrevista.

A pesquisa traz alguns resultados, como o resgate da autoestima, melhores relações na sociedade, trabalho e família, além de:

[...] ampliação da visão de mundo; a consciência do inacabamento; a compreensão e utilização de boas práticas de fabricação, a inserção no mercado de trabalho da maioria dos egressos, não em uma perspectiva de emancipação, como se quer na concepção de educação integral, mas nos moldes do sistema capitalista (NASCIMENTO, 2014, p.07).

Percebeu-se que os egressos na sua maioria ao entrar no curso buscavam aquisição de conhecimento e técnicas para desenvolver atividade na área da cozinha, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho e parte dos sujeitos afirma que essa expectativa foi satisfeita, mesmo não tendo tanta proximidade entre o trabalho pedagógico de sala de aula e a prática profissional na cozinha. Assim, a formação alcançada pelos egressos, possibilitou acesso a saberes já inseridos no mercado de trabalho, porém ficou limitada ao âmbito das condições da lógica capitalista, não possibilitando a esses egressos pensarem mudanças nessa preparação para o trabalho na ótica da formação vigente, assim como, não compreende uma proposta de formação integral, numa perspectiva emancipadora.

4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As concepções e práticas pedagógicas também formam uma categoria deste estudo. De acordo com Saviani (2005, p.01), as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas tendências:

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Para o autor, a primeira tendência centra-se nas “teorias do ensino”, enquanto a segunda tem foco nas “teorias da aprendizagem”. Em relação às Práticas pedagógicas, quando se trata da classificação de produções nesse campo, Silva e Queiroz (2013, p.03) apontam a seguinte compreensão:

Prática pedagógica: focalizam a escola, a sala de aula e as relações escola/sociedade. Geralmente, evidenciam questões como contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar, organização do trabalho escolar e a autonomia do professor, escola e cultura e a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar. (grifos dos autores).

Com base nessas reflexões, apontamos a seguir as produções acadêmicas encontradas que se voltam para o campo da EJA e que fazem parte dessa categoria de estudo.

A dissertação com título “Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil”, escrito por Tiago dos Santos Burigo em 2012, teve o objetivo de investigar as cartilhas: *Primeiro guia de leitura Ler e Segundo guia de leitura Saber*; o *Manual do Monitor do Método Paulo Freire*, usados no passado recente brasileiro e o *livro didático Diversidade, cultura e trabalho*, que vem sendo utilizado atualmente, a fim de comparar a tipologia textual e as atividades sugeridas pelos livros, bem como a representação das identidades culturais presentes nos materiais. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação Popular; Identidade Cultural Alfabetização; Ideologia; Gêneros do discurso e Material Didático.

Os autores usados como base teórica são: Kant (1874); Lins (1977); Ferreira (1986); Freire (1987; 2006); Fernandes e Terra (1994); Bakhtin (1997; 2000); Boff (1998); Hall (2003); Faraco (2003); Cabral e Fritzen (2004); Chauí (2004), entre outros.

A pesquisa teve como corpus de análise o material didático usado na primeira campanha de educação de adultos, intituladas *Primeiro guia de leitura Ler e Segundo guia de leitura Saber*; assim como o material utilizado no método Paulo Freire, chamado *Manual do Monitor do Método Paulo Freire*, além do livro que é utilizado atualmente no PROEJA, identificado como *Diversidade, cultura e trabalho*. O autor analisa esses materiais a luz de autores como: Paulo Freire; Umberto Eco; Mikhail Bakhtin; Osman Lins; Stuart Hall; Marilena Chauí e Fernandez e Terra. Foram utilizados como categorias de análise “os gêneros do discurso presentes nos materiais, as identidades culturais sugeridas nos textos, bem como as ideologias neles presentes” (BURIGO, 2012, p.07).

O autor destaca que a educação popular vem se desenvolvendo ao longo dos anos e que por meio da análise do *Primeiro e Segundo guia de leitura* revelam que o povo não tinha interação com o mundo moderno, sendo em sua maioria pessoas que viviam no campo e que

estavam migrando para a área urbana. Os conteúdos que as cartilhas trabalhavam não refletiam a identidade cultural do país, fazendo menção somente ao trabalho. A alfabetização limitava-se a aspectos de decodificação do texto escrito. A pesquisa destaca que o trabalho desenvolvido por Freire na Educação de Jovens e adultos revolucionou, pois seu método visava diálogo com o povo, tendo assim um diagnóstico da realidade social, onde o material de estudo tinha o objetivo de despertar o estudante da consciência social, histórica e política, conforme a análise sobre o *Manual do Monitor do método Paulo Freire*. Já o material atual *Diversidade, cultura e trabalho* mostra um Brasil moderno, com princípios da educação freireana, que trabalha os direitos e deveres dos cidadãos e a identidade cultural do povo brasileiro. Por fim, em relação aos materiais futuros a serem produzidos o autor acredita que devem tratar mais sobre a identidade e diversidade dos brasileiros.

A dissertação com o título “A prática pedagógica no trato das sexualidades na educação de jovens e adultos: PROEJA, Criciúma”, construída por Tatiani Bellettini dos Santos em 2014, teve o objetivo de compreender como são tratadas as questões de sexualidade por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do município de Criciúma. As palavras-chaves usadas são: PROEJA; Sexualidades; Professores de Ciências e Paulo Freire.

Pode-se destacar que a fundamentação teórica da pesquisa pautou-se em intelectuais como: Freire (1988; 2002; 2005; 2008; 2009); Jannuzi (1993); Louro (2001); Foucault (2002); Goldenberg (2002); Gomes (2004); Ferreira; Luz (2009); Beisegeil (2010); Moreira (2013); entre outros.

A metodologia da pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo como primeiro passo uma busca pelos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área, nas cinco últimas edições da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A busca foi realizada em dois grupos de trabalho, nos GTs 18 e 23, respectivamente, o de educação de Pessoas Jovens e Adultas e o grupo de Sexualidade, Gênero e Educação. A etapa empírica usou como sujeitos de pesquisa três professoras da disciplina de Ciências Naturais, realizando observação livre em dez das aulas destas professoras, entrevista semiestruturada e anotações de diário de campo. As turmas observadas eram compostas por alunos com idade entre 15 e 65 anos. Os dados obtidos foram estudados por meio da análise de categorias que, segundo a autora, foram:

[...] forma como as professoras lidam com a diversidade sexual; vocabulário utilizado; concepção de sexualidade das professoras; resistência das professoras aos temas da sexualidade; comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade e material didático utilizado (SANTOS, 2014, p. 10).

O estudo também fez análise de documentos como: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96; Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular 2º segmento; Santa Catarina: Proposta Curricular para EJA; Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma; Parâmetros Curriculares Nacionais e livro didático adotado pelo PROEJA de Criciúma.

Em relação aos resultados obtidos com o estudo, percebe-se que existe uma carência de informações na forma das professoras trabalharem a diversidade sexual, tendo dificuldade em relação à problematização desse tema, mesmo com abertura para questionamentos em sala. Os temas têm foco maior no desenvolvimento biológico. As aulas não são preparadas pelas demandas da turma, mas sim, contemplam o planejamento semestral. A autora enfatiza que as aulas revelam um distanciamento do pensamento freireano, dos documentos sobre o ensino de ciências sobre a EJA e das problematizações sobre sexualidade. A pesquisa chama atenção para a necessidade de se rever a formação inicial e continuada dos professores de forma geral, e que a gestão pública da educação também precisa estar atenta para que possa proporcionar condições objetivas nas práticas pedagógicas, em especial, referente à sexualidade na EJA.

A dissertação intitulada “EJA na comunidade do Distrito de Hercílio Luz, Araranguá-SC: uma construção a partir de sonhos”, escrita por Giuliano Roglio de Oliveira em 2013, teve o objetivo de analisar a concepção do processo educativo da EJA, vivenciado por egressas do distrito de Hercílio Luz no município de Araranguá-SC, para compreender como se desenvolveu esse processo em tal modalidade de ensino, observando se os saberes locais foram contemplados. As palavras-chave presentes na pesquisa são: Saberes e sonhos; Processo educativo; Educação de Jovens e Adultos.

Diferentes autores são utilizados na fundamentação teórica da dissertação, como: Oliveira (1987); Becker (1992); Saviani (1997); Lopes (1999); Sung (2000); Freire (2001; 2006); Soares (2002); Barcelos (2006); Williams (2008); Gentili (2009); Paiva (2009); Biklen (2010); Bogdan E Biklen (2010); Pinto (2010); Cellard (2012), entre outros.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, sendo que a coleta de dados foi possível por meio da participação de três egressas do CEJA do distrito Hercílio Luz em Araranguá-SC. As alunas investigadas são moradoras do balneário de Ilhas e ficaram até três

décadas sem contato com os bancos escolares. Ambas abandonaram a escola cedo, devido à necessidade do trabalho. Utilizou-se a aplicação de questionário contemplando aspectos atinentes à formação humanística e saberes populares. Também foi realizada pesquisa documental a partir dos estudos junto ao PPP e os Planos de Ensino (PEs) das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Química do CEJA.

A dissertação traz como resultado que as investigadas tratam de forma positiva suas experiências no processo educativo, evidenciando o bom relacionamento com os professores, possibilitando construir amizades e participar ativamente nas aulas, podendo compartilhar seus saberes e experiências, além de identificar as falhas no processo e buscar soluções. O autor observa que a preocupação com questões humanísticas estava presente no PPP do CEJA, porém o mesmo não se evidenciava nos Planos de Ensino das disciplinas. O estudo constata que houve uma valorização dos saberes populares, onde parte do corpo docente valorizou esse tipo de abordagem, havendo uma interação positiva entre conhecimento científico e saberes populares. Por fim, o autor ressalta que a escola visitada não é um modelo, pois precisa de investimentos em várias frentes, no entanto, com base nos relatos das alunas, mostrou ter alcançado de forma razoável os objetivos pedagógicos.

A dissertação escrita por Jessica Rohden Schlickmann em 2014 com o título “A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da pedagogia das competências como instrumento de cidadania e inserção socioproductiva”, teve o objetivo de analisar as possibilidades da Pedagogia das Competências na organização do processo educativo, como instrumento que viabilize a inserção social e produtiva dos sujeitos. As palavras-chave presentes no estudo são: Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia das Competências; Competências: Atitudinais–Cognitivas e Operacionais e Organização de Processos Educativos.

A base teórica da pesquisa foi fundamentada por intelectuais como: Jannuzzi (1979); Mizukami (1986); Freire (1987); Ghirdelli (1987); Patto (1996); Ribeiro (1998); Becker (1999); Perrenoud (1999; 2000; 2001); Di Pierro (2000); Gil (2002); Romanelli (2002); Anastasiou (2003); Luckesi (2011); Saviani (2011), entre outros.

A pesquisa realiza análise documental e estudo de caso, em uma instituição escolar de direito privado, que afirma ser sem fins lucrativos, localizada em Tubarão-SC, escolhida pela teoria pedagógica que se baseia (dando indícios da Teoria Cognitivista, com traços da Pedagogia das Competências). A pesquisa analisa cinco planos de aula de profissionais atuantes “por

entender estes planos como instrumentos de operacionalização dos princípios pedagógicos anunciados no Projeto Pedagógico” (SCHLICKMANN, 2014, p.09). A análise buscou identificar a proximidade desses planos com as informações presentes no Projeto Pedagógico, sobre a concepção pedagógica.

A autora finaliza a pesquisa afirmando que apesar das Competências e Habilidades descritas por Perrenoud serem mais significativas para a EJA, são relatadas de forma diferente das Competências e Habilidades descritas pela escola, a instituição deixa a desejar na descrição de suas Competências e Habilidades específicas. Segundo a autora, “as Competências Operacionais englobam as Competências Cognitivas e Atitudinais, e a escola pesquisada deixa isto de lado; ao menos foi identificado nos planos de aula recebidos” (SCHLICKMANN, 2014, p.124). As competências indicadas pela escola estão diretamente ligadas as suas disciplinas, ficando claramente descrito ao aluno os atos e atitudes que deve tomar, para que esse caminho seja significativo, evitando a evasão e fracasso escolar.

A dissertação intitulada “Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: educação de jovens adultos e conhecimento (escolar)”, escrita por Anderson Carlos Santos de Abreu em 2014, teve o objetivo de compreender quais são as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME). As palavras-chave presentes no estudo são: Educação de Jovens e Adultos; Bases Epistemológicas e Concepção de Conhecimento.

O autor destaca que os aportes conceituais usados na fundamentação teórica do estudo baseiam-se principalmente em: Kosik (1976); Marx (1983; 1998); Marilena Chauí (2000); Freire (2005); Michael Young (2007; 2010; 2011) e Rodrigues (2008).

O método de pesquisa do estudo é compreendido como analítico-filosófica, onde se desenvolve procedimentos metodológicos que envolvem análise e estudos sobre levantamento bibliográfico, como também realização de grupos focais. A pesquisa é de cunho qualitativo e, em um primeiro momento, o estudo apresenta o levantamento das produções científicas no contexto brasileiro no período de 2005-2012, coletadas através do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library Online (SCIELO); e também por meio do sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em um segundo momento, buscou-se compreender as concepções de EJA e de conhecimento, realizando análise das produções

acadêmicas de professores da Rede Municipal de Florianópolis no período de 2005-2012, por meio do banco de dados das produções acadêmicas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após realizou-se pesquisa por meio de grupos focais (compostos por doze professores), investigando as concepções de conhecimento escolar, ou bases epistemológicas, presentes no discurso dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino. A coleta de dados foi realizada em dois encontros com duração de aproximadamente duas horas cada, gravadas e depois transcritas.

Dentre os resultados da pesquisa o autor destaca que nos estudos teórico-metodológicos e documentais, a necessidade de partir do lugar social do pesquisador na pesquisa, conhecer a totalidade e a compreender para além de sua empiria, não julgar a “aparência” como uma forma que o mundo se apresenta. Sobre as concepções de EJA e conhecimento presentes em produções acadêmicas em nível de Brasil, assim como de professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, observa-se que poucos estudos acerca das concepções de EJA e conhecimento fundamentam a atividade pedagógica dos professores da EJA. Em relação às concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente dos professores da EJA/RME, evidencia a hipótese do autor sobre a incidência das concepções de conhecimento (escolar) que fundamentam as concepções de EJA dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

A dissertação com o título “Ética e moral na educação de jovens e adultos”, escrita por Eliane Maria Loebens Schmidt em 2011, teve o objetivo de “conhecer quais os sentidos da relação entre ética e educação e quais as possibilidades de inserir esses conceitos no contexto das práticas educativas” (SCHMIDT, 2011, p.11). As palavras-chave presentes na pesquisa são: Educação; Moral; Ética; Realidade; Necessidade e Possibilidade.

A fundamentação teórica do estudo pautou-se em intelectuais como: Freire (1979; 1983); Paiva, (1985); Tappan e Brown (1989); Martini (1996); Beisegel (1997); Oliveira (1997); Albornoz (1999); Ricoeur (2000); Brandão (2001); Larrosa (2002); Williges (2005); Bloch (2006); Reis (2008); Siqueira (2008); Vieiro (2008); La Taille (2009), entre outros.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, realizando análise descritiva e interpretativa dos olhares éticos na educação de jovens e adultos. O estudo ocorreu junto a uma escola que atende a educação de jovens e adultos em Santa Cruz do Sul, onde foi apresentada uma questão para

alunos, professores e funcionários para refletirem sobre como se percebe a EJA, por meio da narrativa de uma situação escolar foi indicado que se posicionassem a respeito da mesma, colocando-se no lugar das pessoas envolvidas na situação narrada e, por fim, a autora pediu que escrevessem algum conflito que já vivenciaram, explicando as causas de terem tomado tais decisões.

A autora conclui que os estudos das narrativas proporcionam uma forma de retrato da ética que se mostra em Santa Cruz do Sul, onde professores e alunos revelam em suas narrativas sentimentos morais, mas estes ainda com base em opiniões alheias. Assim a autora destaca três características: “ações morais e éticas evidenciadas; características de ausência de autonomia na resolução de um dilema; e características que apontam uma atmosfera moral de muito desconforto em relação à sociedade” (SCHMIDT, 2011, p.06). A autora também faz apontamentos da necessidade de se trabalhar os conceitos de moral e ética na educação. Além disso, a ausência da moral é sentida em todas as esferas da sociedade, assim a educação encontra possibilidade de contribuir no sentido de trabalhar com a consciência das escolhas, posicionamento diante de conflitos, hierarquização de valores e capacidade de julgamento. A pesquisadora evidencia ainda que é preciso entender que todos fazem parte de uma realidade social, e que cada um é responsável pela adaptação ou mudança.

A dissertação “Um estudo de práticas de numeramento com estudantes jovens e adultos”, escrita por Patrícia Freitas em 2015, teve o objetivo de analisar as relações estabelecidas com a matemática escolar e não escolar a partir das práticas de numeramento, por um grupo de estudantes jovens e adultos, em uma escola estadual da região do vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul. As palavras-chave utilizadas na pesquisa são: Educação Matemática; Práticas de Numeramento; Matemática Escolar; Contexto não escolar; Transferência e Educação de Jovens e Adultos.

Os teóricos utilizados na fundamentação da pesquisa são: D'Ambrósio (1986); Fiorentini (1995); Soares (2001); Mendes (2001); Lave (2002); Matos (2003); Toledo (2003; 2004); Fonseca (2004); Larrosa (2004); Traversini (2004); Vilela (2006); Duarte (2009); Ferreira (2009); Nacarato e Lopes (2009); Oliveira (2010), entre outros.

O trabalho tem abordagem qualitativa e está organizado para investigar a transferência da matemática escolar para o mundo, por meio de cinco alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de 2014, escolhidos por interagirem mais em sala de aula. Em um primeiro momento, a

autora selecionou algumas produções do GEN (Grupo de Estudos de Numeramento) que possuíam aproximação com sua pesquisa. Após realizou-se observações das aulas de matemática, fazendo questionários e conversas com os alunos de uma escola estadual do Vale do Rio Pardo, escolhida por ser a única escola municipal que atende a EJA. Utilizou-se também anotações em diário de campo e dinâmicas com os alunos. Por meio do estudo do material surgiram três unidades de análise: “[...] os alunos utilizam o conhecimento que aprenderam na escola? [...] a matemática escolar é utilizada da mesma maneira em contextos não escolares?” (FREITAS, 2015, p.06).

A autora destaca que por meio das práticas de numeramento com os alunos não ocorre uma transferência de contextos, sendo que a matemática não é transferida para fora da sala de aula. A autora afirma que:

[...] os alunos não transferem o contexto escolar para situações em contextos não escolares, pois cada aluno mobiliza o seu conhecimento matemático, utiliza a sua maneira de resolver as situações problemas, este conhecimento é modificado quando transferido para o contexto não escolar, com suas diversas interpretações, mas algo permanece, como a noção dos conhecimentos básicos de matemática, que quando transferidos para o cotidiano, são modificados e adaptados de acordo com a necessidade da situação (FREITAS, 2015, p.67).

Os alunos envolvem a matemática escolar e a matemática de contextos não escolares, mobilizando o conhecimento matemático de formas diferentes de como aprenderam na escola, não transferindo o seu conhecimento para o contexto não escolar.

A dissertação intitulada “Análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola que realiza a EJA na cidade de Canoas: contradições entre teoria e prática”, escrita por Cristiano de Oliveira Dias em 2014, teve por objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. As palavras-chave usadas no estudo são: Projeto Político-Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; Sistema-capital e Inédito-Viável, Canoas/RS.

Os teóricos utilizados na pesquisa são: Saviani (1980; 2008); Freire (1987; 1997; 2000); Giroux (1990); Marx e Engels (1998); Gadotti (1994; 1998); Aguiar (1997); Lakatos e Marconi (1999); Marx (1999); Bobbio (2000; 2004); Cunha (2000); Freitas (2001); Silva (2002); Dubet

(2003; 2004); Mészáros (2004); Arroyo (2007); Teixeira (2008); Gurgel (2009); Cortella (2010); Di Pierro (2010); Gomes (2011), entre outros.

A metodologia de estudo teve como objeto o PPP da escola, utilizando a análise de conteúdo para compreender as ideias propostas. Além disso, outro recurso utilizado foi o diário de campo e questionários aplicados a professores que trabalhavam à noite na EJA. A escola pesquisada foi escolhida por oferecer a modalidade EJA, ser uma instituição considerada tradicional e que há décadas oferece os serviços à comunidade. A pesquisa busca analisar a prática docente e os objetivos trabalhados no PPP, verificando se existem incoerências entre o discurso e a prática no ambiente escolar; e se há referências sobre o que se pretende instituir enquanto projeto de futuro para a sociedade. Em um primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, após foram utilizados dados sobre a EJA do INEP, IBGE e outros bancos de dados públicos.

Como resultados do estudo o autor aponta que a escolha pelo PPP e da análise dos conceitos e propostas presentes foi motivado pelos alunos revelarem em sala de aula que possuem acesso a um tipo de educação, mas que esta não assegura a tomada de consciência sobre sua condição social, pois as propostas parecem vazias de intencionalidade de mudança. Percebeu-se também que para uma grande parte da população a educação tem tido efeito somente para competir no mercado de trabalho, não garantindo uma melhor condição de vida. O autor destaca que o PPP é um documento vital para o funcionamento das instituições educacionais e pode ser construído com a visão de oferta de oportunidades mais justas aos sujeitos, com diferentes estratégias pedagógicas para um atendimento de maior qualidade para a comunidade escolar, sejam recursos científicos, didáticos, pedagógicos, sociais e culturais.

A dissertação “Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA”, escrita por Maria do Carmo Hornos Steffens em 2011, teve o objetivo de discutir o modo como se tem abordado a perspectiva da leitura no ambiente pedagógico, bem como as forças discursivas que determinam a proscricção de certas obras. As palavras-chave presentes na obra são: Formação estética; Literatura e EJA.

A fundamentação teórica da obra tem base em: Pereira (1996); Neves (1998); Sterzi (2000); Foucault (2001; 2007); Fischer (2002; 2009); Larrosa (2003; 2004); Loponte (2005); Mosé (2005); Zambrano (2005); Obregón (2007); Silva (2007); Fischer (2008); Gros (2008); Masschelein (2008), entre outros autores.

A pesquisa teve como ponto de partida trabalhos literários interpretados como textos perigosos ou temíveis, considerados assim por carregarem em si aspectos potenciais de impedimento pela escola. A autora elencou alguns textos escritos por Clarice Lispector e de Luís Fernando Veríssimo para serem apresentados, sob uma perspectiva literária, proposta com base em uma ação pedagógica moldada na experiência. Essas atividades foram propostas para uma turma da EJA entre o período de 2010 e 2011, em uma escola municipal de Porto Alegre-RS, onde a autora atuou por quinze anos. No estudo desenvolvido, a autora atuava junto com a professora de Língua Portuguesa.

A pesquisa teve como resultado a produção de material empírico, que foi organizado em três momentos: “convite, fruição dos textos e tradução de si” (STEFFENS, 2011, p. 05). Na primeira etapa, a leitura foi proposta como forma mobilizadora de criação. No segundo momento, foi apresentada a produção como deslocamento do ponto de vista narrativo e, por fim, na terceira etapa, foi realizado um movimento de tradução de si por meio de uma relação não prescritiva com a literatura, no intuito de dialogar com os caminhos da pesquisa, vendo na literatura possibilidade de formar subjetividades. A autora percebe que teve uma quebra de expectativa sobre a experiência estética com a EJA, que a fez perceber seus próprios vícios nas proposições de seus trabalhos com a leitura.

A dissertação intitulada “Da experiência da escola técnica mesquita para EJA: tema-gerador-de-dor quediz-para-a-dor”, escrita por Paulo Renato Cardozo Soares em 2013, teve como objetivos principais entender como o conceito de experiência de Thompson contribuiria para transformar a escola em espaços de guerra de posição e como este constituiria intelectuais orgânicos, já que as “*experienci-ações*” vivenciadas por educandos/as nas situações-limites, realizam-se inédito-viáveis, nos quais os intelectuais orgânicos se constituem, rompendo/superando ideologias ao transitarem da experiência vivida para experiência percebida. As palavras-chave presentes no estudo são: Ideologia; Experiência; Educação; EJA e Tema-gerador-de-dor.

Autores como: Thompson (1981); Freire (1987; 2013); Gramsci (1987; 1988); Santos (1987); Guimarães (1998); Cunha (1999); Semeraro (1999; 2006); Santos (2000); Arroyo (2003); Brandão (2003); Moraes e Müller (2003); Wood (2003); Bosi (2004), foram as sustentações teóricas do estudo.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas com ex-estudantes do curso de EJA-Ensino Médio e por análise de documentos da Escola Técnica Mesquita, o que possibilitou ao autor refletir sobre a importância de uma Proposta de Educação com base em pressupostos metodológicos da educação popular e uma educação com intencionalidade pedagógica. O autor solicitou dos entrevistados a leitura, interpretação e tomada de posição sobre o texto de Reinaldo Azevedo “A crença na ‘cultura da periferia’ é coisa de gente com miolo mole”, em seguida pediu que cada um contasse livremente sobre sua vida e o porquê de retornar para a escola. Ademais, solicitou que lembrassem de como reagiram diante da proposta de trabalhar com um texto de Miguel Arroyo na realização do componente curricular das Ciências Sócio-Históricas.

O autor finaliza a dissertação apontando que a escola e a sala de aula podem se transformar em espaço de constituição de intelectuais orgânicos, uma vez que transitam da experiência vivenciada para a experiência percebida, deixam de ser menos e passam a ser mais, assim a unilateralidade humana sede espaço para a omnilateralidade, segundo Soares (2012, p. 84), “[...] o *diz-para-dor* torna-se inédito viável, síntese do *tema-gera-dor-de-dor*”. A pesquisa revela ainda a importância de analisar as contradições sociais da sociedade capitalista fora do âmbito tradicional. A pesquisa segue ainda ressaltando que o *tema-gera-dor-de-dor* está sob o controle do educador, já que ele *dispara-a-dor*, e *diz-para-a-dor* parar. A análise das entrevistas realizadas mostra que os dilemas pessoais dos educandos estão permeados pelas condições de vida resultantes do espaço social onde estão inseridos.

A dissertação com título “Adição, subtração e cálculo relacional: uma intervenção com alunos do PROEJA FIC/ensino fundamental”, escrita por Caroline Lacerda Dorneles em 2013, teve o objetivo de verificar o papel do ensino na aprendizagem da relação inversa entre adição e subtração, observando se o cálculo relacional pode ajudar no entendimento dessa relação inversa. As palavras-chave utilizadas na pesquisa são: Relação inversa entre adição e subtração; Cálculo relacional e Educação de Jovens e Adultos.

Os autores que fundamentaram a pesquisa teoricamente foram: Piaget (1972, 1973, 1974, 1977, 1978); Gelman e Gallistel (1978); Freire (1996; 1999; 2010; 2012); Vergnaud (1996); Butterworth (1999); Fávero e Soares (2002); Haddad (2003); Oliveira (2004); Porto (2004); Arroyo (2006); Gary (2006); Fonseca (2007); Brunel (2008); Gomes (2009); Silva (2009); Nunes (2011); Pereira e Costa (2011), entre outros.

A metodologia do estudo é de abordagem quali-quantitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção, feita com estudantes do PROEJA FIC do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja/RS. A pesquisa organizou-se em quatro momentos, segundo Dorneles (2013, p. 07):

O trabalho foi desenvolvido em quatro sessões, com oficinas de problemas matemáticos e aplicação de testes: um pré-teste, aplicado antes da primeira sessão; um pós teste, aplicado após a última sessão; e um pós-teste tardio, aplicado três meses após a última sessão.

Na análise quantitativa foi utilizado o método de Análise de Variância (ANOVA), além de também ser feito análise qualitativa das observações, estratégias e formas de resolver os problemas. Quando o pré-teste foi aplicado houve mais acertos do que quando foi realizado o pós-teste, comparando com a aplicação do pós-teste tardio percebe-se que os alunos retornaram ao ponto inicial, tendo a mesma quantidade de acertos do pré-teste. A autora observou que dentre os tipos de problemas, o bloco de problemas diretos teve maior acerto pelos alunos.

Ao analisar os dados da pesquisa, a autora destaca que os alunos do PROEJA FIC não compreendem a relação inversa entre adição e subtração, pois não entenderam a relação presente no enunciado, o que indica o desconhecimento do cálculo relacional. Assim, a autora constata que os alunos do PROEJA FIC pesquisados ainda não dominam essa relação inversa por não entenderem os conceitos de estrutura aditiva. Revela ainda, que o número de intervenções não foi suficiente em relação às necessidades dos estudantes, e indica que para ser mais eficaz o mais adequado seria um número maior de intervenções.

A dissertação intitulada “Um modo de ler e escrever na EJA oficinas biografemáticas”, escrita por Larisa da Veiga Vieira Bandeira em 2014, teve o objetivo de utilizar o método biografemático como metodologia de trabalho e enfatiza a modalidade de oficinas como estratégia de experimentações textuais. Tem como palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Oficinas Biografemáticas; Leitura; Escrita e Tradução.

A fundamentação teórica tem base em: Barthes (1995, 2003, 2004, 2005, 2010); Salomão (2003); Corazza (2010; 2013); Perrone e Moysés (2012); Costa (2010; 2011; 2012); Feil (2010); Corazza (2010); Nin (2011); Dalarosa (2012); Oliveira (2012), entre outros.

Como metodologia utilizou textos de AnaisNin, Marina Tsvetáieva, Lou Andreas-Salomé, como propostas de leitura e escritura para a produção de novos sentidos. Essas experimentações envolveram processos de problematização, que indagavam e transformavam os escritos em várias

formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem. Além disso, para compor o trabalho foram escolhidos textos escritos entre 1870 e 1937, cartas, fragmentos, diários, além de notas autobiográficas. Assim a pesquisa procurou escolas cujos currículos contemplavam a EJA, vinculando os conteúdos aos contextos de vida. A pesquisa realizou oficinas com um grupo de alunos da EJA do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), nos dois semestres de 2013 e primeiro semestre de 2014.

A autora conclui sua pesquisa ressaltando que os alunos não se eximiam das leituras nas oficinas. A leitura acontecia em “enxame” quando os participantes “sobreviviam” o texto juntos e que retornavam com desejo de escrever. Por meio da leitura os alunos realizaram aproximações, e assim as folhas escritas e arrancadas do caderno para serem lidas para os colegas solicitavam outros ouvidos e escutas. Para a autora solicitava também de outros modos de ler e escrever a EJA.

A dissertação “Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação”, escrita por Jaqueline Dinorá Paiva de Campos em 2014, teve o objetivo de identificar em narrativas de alunos do NEEJA (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos) o que proporcionou ressignificação (aprendizado), que implicações voltam-se para os professores e como compor com essas implicações (ensinar), buscando práticas de acolhimento que produzam sensação de autonomia, desenvolvimento intelectual e produção de vida no Núcleo. As palavras-chave usadas são: Educação de Jovens e Adultos; Subjetividade e Educação; Ensino-Aprendizagem; Educação e Produção de Saúde.

Pode-se destacar alguns dos autores que contribuíram para a fundamentação teórica como: Clark (1960); Foucault, (1979; 1987); Benjamin (1987); Deleuze e Guattari (1995; 2012); Guattari e Rolnik, (1996); Cunha (1997); Rocha (2000); Saussure (2000); Kastrup (2001); Lazzarato e Negri, (2001); Larrosa (2002); Latour (2011); Deleuze (2008), entre outros.

A metodologia do estudo fez uso de cartografia, utilizando as narrativas dos alunos de um Núcleo na cidade de Porto Alegre/RS, buscando captar minúcias e sutilezas que colocam jovens e adultos em redes de si e de coletivos quando buscam por si mesmos, a escola. O *corpus* da pesquisa é construído por meio das narrativas dos alunos. Segundo a autora:

Na escuta e no acompanhamento de processos e percursos no trabalho educativo, histórias demandavam afetos e encontros, ou seja, não as “formas” como se oferecem exames, certificação e regularização da vida escolar, mas cenários de acolhimento (CAMPOS, 2014, p.08).

A pesquisa observou que as “conversas-em-ação” proporcionam novas maneiras de ser e de fazer, aprender e viver. Essas “conversas-em-ação” ocorriam por relações horizontais, pelo rompimento do modelo organizacional em forma de pirâmide, comum nas instituições públicas pela diversidade e abertura. As articulações produzidas no encontro educativo fazem surgir ações de si e de entornos, dando novos significados ao passado e ao presente, fazendo reencontrar a multiplicidade. A pesquisa atribuiu três instrumentos: “o olhar-rizomático, a escuta-inscrição e o corpo-pendular” (CAMPOS, 2014, p.08). Esses instrumentos envolvem a postura e disposição de professores de uma escola não presencial, mas que se disponibiliza para colaboração, sendo modelável por seus alunos.

A Tese de título “Prática da envolvimento: possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA”, escrita por Carla Maria Garcia Fernandes em 2012, teve o objetivo de pesquisar sobre a prática da envolvimento e suas possíveis contribuições para uma pedagogia em arte na Educação de Jovens e Adultos. As palavras-chave presentes na pesquisa são: Ensino de arte; educação de jovens e adultos; Dialogicidade e Prática da envolvimento.

As fontes teóricas do estudo foram autores como: Derdyk (1989); Duarte Jr. (1991; 2003); Ostrower (1991; 1995; 1996; 1999); Melucci (1992; 2001; 2004); Freire (1994; 1995; 1997; 1998; 1999; 2000); Pillar (1996; 2002); Shor (1996); Arroyo (1999; 2000); Freire e Shor (2000); Meira (2003); Cunha (2005; 2008; 2011), entre outros.

A metodologia usada pela autora apoia-se na autonarrativa, escrevendo em primeira pessoa. A pesquisadora refez seu percurso de “estarsendo” professora, refletindo sobre suas ações pedagógicas. Assim a tese fundamentou a trajetória de vida da pesquisadora. Ela utilizou suas memórias, apontamentos, anotações e os registros dos alunos sobre a sua maneira de trabalhar em sala de aula e panejar a prática. Dessa forma, o período de 2006 a 2011 foi objeto de análise, assim como fotos e registros de produções visuais elaboradas pelos alunos. Segundo a autora:

A autonarrativa possibilitou o registro de trabalhos significativos das aulas de arte que os alunos guardavam e/ou lembravam e também o reconhecimento dos repertórios visuais da professora e dos alunos e como esses se entrelaçaram; oportunizou a análise das propostas pedagógicas, a discussão sobre o que são conteúdos significativos nas aulas de arte, a reflexão sobre as relações dialógicas entre professora e alunos e a seleção de episódios significativos (FERNANDES, 2012, p.07).

Todas as reflexões da autora buscaram concretizar a expressão “prática da envolvimento”, empregada por uma aluna ao caracterizar a postura da professora-autora, o que se tornou tema do estudo. Em vista disso, a pesquisa aborda a maneira como a prática pedagógica das aulas de arte contribuí para a elaboração de uma pedagogia da arte para a EJA do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), instituição educacional vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

A autora finaliza a pesquisa ressaltando que compreender o estar-sendo professora permitiu resgatar concepções de ensino que a constituíram, percebeu que suas práticas e concepções de ensino refletem o seu fazer cotidiano em sala de aula, possibilitando diferentes formas de analisar e entender as produções visuais. Entende que os conteúdos das aulas são o que se quer compreender, saber e vivenciar. As relações professor-alunos baseadas na amorosidade oportunizavam a construção de laços afetivos, confiança e respeito, construindo o “nós” que teve como resultado a prática da envolvimento, e esta possui o diálogo, motivação, curiosidade, amorosidade, sedução, a forma como trabalhar com as diferenças ou as singularidades. Destaca que sempre proporcionou conversas em sala sobre o que os alunos achavam de sua forma de dar aula, e que nessas conversas foi possível gerar conhecimento mútuo. A pesquisadora afirma ainda, que a prática da envolvimento aponta muitas vezes para a descoberta do potencial de cada sujeito e possibilita sua realização.

A dissertação “Paulo Freire na “aldeia”: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA”, escrita por Levi Nauter de Mira em 2015, teve o objetivo de verificar as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas municipais de Gravataí – RS. As palavras-chave usadas no estudo são: EJA; Formação Continuada; Paulo freire; Participação e Política Pública.

Autores como: Brandão (1986); Freire (1993; 2000); Haddad e Di Pierro (2000); Ribeiro (2001); Soares (2001; 2008); Baquero (2004); Brunel (2004); Santos (2005); Fávero (2006; 2007; 2013); Souza (2006); Carvalho (2010); Lima e Moreira (2011); Mafassioli (2011); Streck (2013); Tonet (2015), entre outros, fundamentaram teoricamente a pesquisa.

A metodologia do estudo é de caráter qualitativo, com análise de conteúdo, contando com entrevista compreensiva realizada com discentes, docentes, diretores pedagógicos e gestores, além de observações participantes. A pesquisa foi realizada em três escolas de Gravataí – RS, as três compõem o Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos - CEREJA. O estudo contou

com estudantes com idade entre 15 e 70 anos. Os docentes envolvidos eram majoritariamente do sexo feminino, tendo apenas um docente do sexo masculino, o tempo de serviço dos mesmos varia entre dez a trinta anos no magistério público municipal, a equipe diretiva era composta em sua totalidade por mulheres. Também foram analisados documentos oficiais das escolas, em especial os PPP. A autora relata ainda que muito se tem falado sobre as políticas, mas que pouco se conhece sobre, o atendimento a uma demanda de política pública faz com que se opte por determinado segmento social em detrimento de outro.

Com a finalização da pesquisa, a autora afirma que fica evidente que a EJA não tem uma legislação que garante ao professor ter uma formação específica e que há legislações que facilitam a juvenilização nessa modalidade. A pesquisadora acredita também que seria importante abordar temas sobre andragogia nas formações. Outro ponto a ser destacado é que a formação continuada não está prevista dentro da carga horária desses docentes. Percebeu-se a necessidade da escola ser um espaço acolhedor, bem cuidado, iluminado e de sociabilidade. A autora finaliza com o seguinte questionamento: “não seria melhor que a EJA voltasse a ser um lugar para aqueles que por *n* razões não puderam cursar no tempo adequado, ou àqueles que por força do trabalho têm a EJA como única alternativa?” (MIRA, 2015, p.93). A pesquisadora faz este tipo de pergunta ao refletir sobre a forte juvenilização que vem se fazendo presente na EJA nos últimos anos.

A tese intitulada “Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos”, escrita por Adriana Regina Sanceverino Losso em 2012, teve o objetivo de investigar as circunstâncias e condições necessárias para que ocorram as mediações nas situações de ensino (processo de ensino) que potencializem para o(a) aluno(a) a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da EJA, e como tais mediações proporcionam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos; Mediação Pedagógica e Formação de Professores.

Os fundamentos teóricos da tese estiveram calcados em autores como: Beisiegel (1974); Freire (1995); Loureiro (1996); Castel (1998); Machado (1998); Moura (1999); Cury (2000); Haddad (2000); Oliveira (2001); Franco (2003); Vanilde Paiva (2003); Jane Paiva (2004); Arroyo (2005; 2006); Di Pierro (2005; 2010); Leão (2005); Carlos (2006); Fávero (2006); Libâneo (2007), entre outros.

O estudo apresenta metodologia de abordagem qualitativa, com revisão teórica e pesquisa empírica realizada em uma escola de EJA de Palhoça-SC. A pesquisa abarca também a análise de documentos, aplicação de questionários com o coordenador, entrevistas individuais semiestruturadas com docentes e discentes com gravação e registro, anotações em diário de campo, entre outros. A análise dos dados é pautada na perspectiva hermenêutico-dialética, por considerar a perspectiva capaz de apreender a dimensão prática e histórica onde ocorrem as elaborações. É utilizado também análise de conteúdo na perspectiva crítica. As disciplinas observadas foram história e geografia em função de duas docentes dessas disciplinas terem participado de formação da proposta curricular da EJA do município supracitado. Em relação aos documentos pesquisados, buscaram-se coletar dados sobre a organização administrativa e pedagógica do núcleo pesquisado, textos usados em sala de aula, plano do curso, produções dos alunos, entre outros.

A autora finaliza a pesquisa com alguns apontamentos, destacando a importância de se reconhecer os saberes discentes advindos da experiência da vida cotidiana e os oriundos da prática, potencializando as mediações na ação pedagógica orientada para atender a complexidade da EJA, que tem um movimento didático próprio com necessidade de possuir também uma metodologia própria. A pesquisadora chama a atenção para a multiplicidade de mediações que encontrou na prática. Para Losso (2012, p. 201), “[...] a prática revelou muito mais multiplicidade de mediações do que a teoria estudada, mas que a teoria pode ser muito melhor à medida que reflete essa pluralidade de perspectivas da mediação que enriquece e complexifica essa visão”.

O estudo ressalta que, os espaços de sala de aula, assim como as entrevistas, é possível constatar concepções teórico-práticas tanto de conhecimento, quanto de ensino aprendizagem, marcadas por aqueles que se percebiam como sujeitos na leitura da realidade. Ainda para a autora:

[...] os(as) professores(as), em sua maioria, demonstram uma evidente preocupação em promover a aprendizagem dos alunos e de fazer com que percebam a EJA como uma possibilidade de aprendizagem confiável e válida, além de procurar desenvolver, dentre diversas habilidades, a autonomia, enfatizada em diversas falas e depoimentos (LOSSO, 2012, p. 207).

Para Losso (2012), a docência não é um processo estático, mas sim um processo ativo e em movimento, inserida em um espaço cheio de elementos objetivos e subjetivos. A prática

docente observada teve forte ligação com as reflexões advindas do cotidiano pedagógico. A autora ressalta ainda que os alunos apresentam um sentimento de inferioridade, com certa dificuldade de superá-la, embora estudantes e professores demonstram ter muita vontade de aprender.

4.4 EVASÃO E PERMANÊNCIA

Para fundamentar a categoria de evasão e permanência, pautamo-nos em Silva e Arruda (2012) os quais afirmam que a evasão escolar na EJA tem se tornado um desafio para os docentes manterem a permanência dos alunos em sala de aula. Muitos são os fatores que contribuem para que isso ocorra, como a sobrecarga de trabalho, professores sem qualificação adequada para atuar na modalidade, resultando na exclusão social. Ainda para os autores:

A educação de jovens e adultos merece uma atenção específica não se deve apenas se preocupar na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa onde eles possam ser cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres (SILVA; ARRUDA, 2012, p. 115).

De acordo com Ens e Ribas (2012), é necessário reconhecer que os jovens e adultos têm capacidades individuais e criativas para que permaneçam na escola, desmistificando que os mesmos não conseguem concluir os estudos em escolas com padrões regulares. Apresentamos abaixo as produções acadêmicas do campo da EJA que integram a categoria de evasão e permanência.

A dissertação “Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades”, escrita por Rosângela Ruppenthal Nagel em 2015, teve o objetivo de compreender o motivo de jovens do Ensino Médio regular noturno de uma escola pública estadual buscarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de uma escola estadual e quais possibilidades emancipatórias se apresentam a esses jovens. As palavras-chave do estudo são: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Realidade; Possibilidade; Contradições e Emancipação.

A base metodológica do estudo baseou-se em autores como: Freire (1979; 2005; 2011); Pesavento (1980); Saviani (1987); Pinto, (1997); Haddad (1998; 1999); Haddad e Di Pierro (1999); Ribeiro (1999); Siqueira, Viegas e Viero (1999); Cormelato (2001); Dresch (2001); Lóss

Santos (2003); Di Pierro (2004); Adorno (1995); Brandão (2005); Arroyo (2006); Soares (2006); Fischer (2006); Viero (2007); Brzezinski (2010); Haddad e Ximenes (2010); Pereira e Teixeira (2010); Santos (2010), entre outros.

A metodologia da pesquisa é qualitativa, utilizando estudo de caso, baseada em Triviños (1987) e Bardin (1979). O estudo foi realizado em uma escolar estadual noturna localizada no município do Vale do Rio Pardo, com alunos(as) que saíram do Ensino Médio regular e foram para a EJA para tentar terminar o Ensino Médio de forma mais aligeirada. Foram entrevistados no total sete alunos, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino, além disso, foram entrevistadas duas professoras e assistidas 10 horas de aula. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, separadas do horário de aula.

Entre os resultados da pesquisa pode-se ressaltar que um dos maiores motivos que induzem a migração de jovens do Ensino Médio regular para a EJA é o trabalho. A autora ressalta que os alunos da EJA em geral têm reprovações anteriores no Ensino Fundamental e não conseguem acompanhar o Ensino Médio regular, sendo que muitas vezes a escola empurra os alunos para as séries seguintes sem estes terem o conhecimento necessário. Os alunos pesquisados afirmam que se sentem com uma boa adaptação na EJA, principalmente em relação aos horários, o que no ensino regular não ocorria. Assim sentem-se mais valorizados e respeitados. Porém, a autora afirma ainda que, a aceitação de formação precária implica uma forma de acomodação e ausência crítica.

A dissertação intitulada “Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul - Campus Pelotas”, escrito por Beatriz Helena Siqueira Katrein em 2012, teve o objetivo conhecer os fatores que constituem as histórias de permanência dos estudantes do PROEJA - IFSul - Campus Pelotas. As palavras-chave da pesquisa são: Permanência; Mobilização; Prática pedagógica; PROEJA; EJA e EPT.

A fundamentação teórica do estudo baseou-se em: Arroyo (1992); Charlot (1996; 2000; 2009); Bernstein (1996); Ferraro (1999; 2004); Haddad e Di Pierro (2000); Marchesi e Péres (2004); Patto (2004); Ciavatta e Ramos (2005); Paiva (2006); Frigotto, Moura e Henrique (2007); Gadotti, (2007); Rummert e Ventura (2007); Santos (2007); Cury (2008); Fonseca (2008); Moraes e Neves (2009); Furtado e Lima (2010); Moll (2010); Ramos (2010), entre outros.

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, com estudo realizado junto a um grupo de oito estudantes de uma turma de PROEJA que se formaram em técnicos em Manutenção

e Suporte em Informática no ano de 2011. A autora discute os processos de exclusão dentro das escolas e o desafio de aproximar a EJA da Educação profissional e Técnica na construção do PROEJA. O estudo utilizou para coleta de dados a análise de conteúdo realizado por meio de estudo de diferentes documentos oficiais da instituição relacionados ao PROEJA e entrevistas semiestruturadas com os estudantes que permaneceram e se formaram, além de uso de diário de campo.

Como resultados, a pesquisa revela que a permanência dos estudantes no PROEJA deve-se a mobilização dada ao retorno à escola. Entre os processos de mobilização foram identificados diferentes temas, entre eles o mais destacado foi o convívio e o apoio de colegas e professores. O estudo apresentou também temas como:

[...] o respeito aos diferentes tempos de aquisição de aprendizagens; a comunicação aberta entre estudantes e professores; e o compartilhamento de espaços e materiais, como as principais características do modelo pedagógico do PROEJA que facilitaram a permanência dos estudantes no curso (KATREIN, 2012, p. 05).

Os estudantes expressam que se sentem melhores após terem vivido o processo formativo do PROEJA, pois agregaram conhecimentos, sentindo-se mais seguros e confiantes, tanto na vida pessoal, quanto profissional.

A dissertação “Não estão na escola? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas”, escrita por Rogéria Aparecida Garcia em 2013, teve o objetivo de compreender as causas da evasão nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos, através de um estudo de caso, em uma escola municipal localizada na periferia de Pelotas. As palavras-chave da pesquisa são: Educação Pública; Jovens e Adultos e Evasão.

O estudo foi fundamentado teoricamente com amparo de: Paiva (1973); Freire (1980; 1993; 2001); Arroyo (1992; 2006); Aranha (1996); Cunha (1999); Gramsci (1999); Oliveira (1999); Haddad e Di Pierro (2000); Nunes (2000); Silva (2000); Ferraro (2004); Di Pierro (2005); Haddad (2007); Fernandes (2009); Porcaro (2010), entre outros.

A metodologia da pesquisa é qualitativa e alinha-se a perspectiva Materialista Histórica Dialética. Foi realizado estudo de caso em uma escola municipal de Pelotas, por meio de observações e entrevistas com a equipe diretiva, duas docentes dos anos iniciais da EJA, e com 24 alunos que abandonaram os estudos entre os anos de 2009 a 2011, a pesquisa considerou para análise a idade, ocupação/trabalho, origem e a relação rural e urbano.

Entre os resultados da pesquisa, a autora aponta que os fatores macrossociais que influenciam nas condições básicas de subsistência e manutenção da vida sobressaem-se aos fatores microssociais. A escola está inserida em um sistema excludente, fazendo jovens e adultos evadirem-se da escola, negando o direito de acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. A autora aponta que problemas de saúde, assim como brigas com a família e ciúmes do marido foram algumas das causas apontadas para a evasão dos alunos da escola. A pesquisadora destaca ainda que é preciso que estratégias ganhem força material, para ir além dos conteúdos a serem aprendidos, e então construir um bloco histórico que possa realizar a leitura das condições objetivas dos alunos.

A dissertação de título “Reconhecimento social e permanência na EJA”, escrita por Valesca dos Santos Gomes em 2015, teve o objetivo de analisar, da perspectiva da teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, a permanência de adolescentes escolarizados e assíduos na EJA. As palavras-chave presentes são: EJA; Permanência; Teoria do reconhecimento e Reconhecimento social.

A pesquisa contou com o apoio de intelectuais como: Paiva (1973); Beisiegel, (1974); Haddad e Di Pierro (2000); Dayrell (2001); Honneth (2003; 2009); Daher (2004); Nascimento (2004); Costa (2007); Werle e Melo (2008); Freitas (2009); Kant (2009) Cury (2011); Flickinger (2011; 2013); Ireland (2012), entre outros.

A metodologia do estudo situa-se como pesquisa teórica, por possibilitar análises de caráter reflexivo, articuladas com as contribuições bibliográficas, desenvolvendo uma análise a partir de experiências vividas pela autora como professora da EJA. Desenvolve-se uma análise embasada em exposições lógicas e reflexivas apoiadas em argumentações de interpretações teóricas. Entre as relações que se estabeleceram na escola, onde a autora teve suas vivências, foram identificadas “três esferas de reconhecimento operando: o reconhecimento amoroso, o jurídico e o da comunidade de valores” (GOMES, 2015, p.07).

Para a autora uma das conquistas da EJA em relação ao respeito e reconhecimento é a possibilidade do convívio com as diferenças, estabelecendo-se relações de solidariedade entre os grupos. Os adolescentes que frequentam a EJA são legitimados como membros de um grupo maior, onde as experiências de desrespeito são trazidas para discussão e reinterpretadas, auxiliando na construção formativa autônoma dos sujeitos. O adolescente percebe na EJA um espaço de pertencimento e reconhecimento, favorecendo o trabalho educativo. A escola atua

como fator de reconhecimento dos alunos, mesmo que não de forma intencional, porém ao mesmo tempo em que algumas relações de reconhecimento são estabelecidas na EJA outras são negadas.

4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme Gatti (2012), a análise de políticas públicas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país como o Brasil, de constituição federativa, passa por diferentes grupos sociais, gerando uma nova perspectiva de vida e de demanda social. No campo educacional, a autora aponta que nos últimos anos, especialmente após o ano de 2000, intensificou-se as lutas políticas em prol dos planos de carreira do magistério e do financiamento público da educação escolar. Essa valorização é indispensável, pois tem impactos na qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas e revela sua importância na construção da cidadania, essencial para a vida democrática. Da mesma forma, Barretto (2015), afirma que a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e posterior Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), teve a possibilidade de articular formações iniciais e continuadas, resultando em um novo modo de olhar para as políticas públicas de formação de professores. Dessa forma, buscando compreender mais sobre o contexto das políticas públicas nas produções acadêmicas, apresenta-se a seguir o que os estudos sobre EJA vem abordando nesta temática.

A dissertação “Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de docência de Paulo Freire”, escrita por Joelma Batista da Silva em 2014, teve como palavras-chave: Políticas educacionais; Formação de educadores; Educação de jovens e adultos; Paulo Freire e Especificidades da EJA. Buscou analisar interpretativamente as políticas de formação do educador de jovens e adultos – EJA, levando em consideração que as políticas não têm sido claras em relação à formação profissional docente dessa modalidade. Assim teve como objetivo investigar a luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, se as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba contemplam a especificidade da formação de educadores dessa modalidade de ensino.

A metodologia do trabalho é de cunho bibliográfico, como base teórica a autora utilizou intelectuais como: Freire (1979; 1981; 2000; 2007; 2011; 2012); Brandão (2005); Fiori (2011); Mesquida (2007); Pinto (2010) e Ribeiro (1999). Organizada em quatro capítulos a pesquisa aborda o legado de Paulo Freire como referência para a EJA, especificidades próprias da modalidade, apresentação das principais políticas de Estados que se referem à formação de professores a partir da LDB de 1996, assim como uma apresentação das políticas educacionais da educação de jovens e adultos no país e no Paraná. Por fim, faz uma análise da EJA em Curitiba e a formação de educadores para a modalidade.

A autora conclui com seu estudo que a EJA tem conseguido avanços no que se refere ao amparo legal, mas são poucos os relacionados à formação profissional, uma vez que o docente continua sendo formado para atender as necessidades de crianças e adolescentes do ensino regular.

A dissertação “Políticas para a educação de jovens e adultos pós - 1990: territórios do saber em movimentos sociais do campo”, escrita por Bianca Aparecida Martins Felix Lazarini em 2011, tem o objetivo de realizar uma “análise das relações entre Estado e Movimentos Sociais na construção de políticas públicas para o atendimento das populações camponesas durante e após o contexto da reestruturação educacional brasileira da década de 1990” (LAZARINI, 2011, p.08). As palavras-chave utilizadas são: Políticas públicas; Educação de Jovens e Adultos e Territórios do Saber na Educação do Campo.

A abordagem teórica foi orientada por intelectuais como: Gadotti (1981); Paiva (1987); Haddad (1991); Anderson (1995); Romanelli (1999); Souza (1999); Di Pierro (2000; 2001; 2010); Moraes (2000; 2002); Beisiegel (2001); Freire (2001); Neto (2001); Gentili (2002); Toussaint (2002); Silva (2003); Peroni (2003); Chilante (2005); Saviani (2008); Guhur e Silva (2009), entre outros.

A metodologia do trabalho está organizada em três partes, em um primeiro momento a autora aborda aspectos legais e as políticas públicas para EJA no país, realizando análise das normas da modalidade, assim como aspectos legais da educação do campo, baseando-se em ações de embate político da década de 1990. Em um segundo momento, a pesquisa trata do contexto histórico das políticas educacionais para a EJA que se propõem a estudar, mediando a problemática com fatos históricos específicos do modo de produção capitalista. Busca fundamentos políticos e econômicos para dar base a Reforma de Estado e a Educação a partir do

fim de 1990. Por fim, na terceira parte, é feita uma análise das relações entre Estado e movimentos sociais, por meio da mediação de políticas de atendimento à população camponesa, teoria materialista e o movimento de reestruturação do capitalismo, fazendo relação entre o material e o teórico, “denotando a EJA no campo, como território do saber” (LAZARINI, 2011, p.18). A autora também baseou-se em fontes legais para o desenvolvimento da pesquisa, algumas delas estão destacadas abaixo:

[...] a Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CEB nº. 1/2.000, em que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; o Parecer CNE/CEB nº. 11/2.000 que apresenta um relatório sobre a EJA; a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação; e o Parecer CNE/CEB nº 36/2.001, aprovado em 04/12/2001, estabelecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (LAZARINI, 2011, p.59).

A pesquisa traz algumas reflexões como a submissão do Estado a lógica do mercado e as consequências na reforma educacional com o processo de reestruturação do capital, resultando em políticas educacionais focalizadas, representando a desobrigação do Estado, frente à garantia da educação enquanto direito, ficando essa responsabilidade para a sociedade civil. Destaca-se neste momento o posicionamento de empresas internacionais, usando termos como “descentralização, focalização e parceria” (LAZARINI, 2011, p.131), presentes nas ações do governo para a Educação de Jovens e adultos e para a Educação do Campo. A presença de organismos internacionais relaciona-se com a questão econômica, pelas condições de dependência entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, além da necessidade de empréstimos e adoção de práticas reformistas como consenso.

A dissertação de título “Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012)”, escrito por Antonia Lucy Lima Maia em 2013, tem o objetivo de “analisar a contribuição das políticas na efetivação do direito à educação, às condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos com vistas à transformação social e exercício da cidadania” (MAIA, 2013, p. 07). As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos; Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e Direito à Educação.

O exercício de igualdade abordado na pesquisa é orientado pelo princípio de emancipação e autonomia com base no autor Paulo Freire. Além deste, outros autores contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa: Beisiegel (1997); Paiva (1997); Boneti (2000); Brandão

(2001); Soares (2001); Gadotti (2003); Bobbio (2004); Arroyo (2005); Cury (2005); Haddad (2006); Di Pierro (2008), dentre outros.

A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa e está organizada em três partes. Em um primeiro momento a autora aborda a educação como direito humano e, portanto social, sendo pré-requisito para o usufruto dos demais direitos. No segundo momento destaca-se a Educação de Jovens e Adultos como modalidade permeada de lutas para conquistar direitos ao longo de sua história, sendo que no campo das políticas atuais, ações podem favorecer sua ressignificação. O terceiro momento investiga as políticas educacionais para os anos iniciais da EJA em Pinhais – PR, fazendo relação destas políticas com a efetivação das políticas de direitos humanos e promoção de cidadania. A autora realizou estudo de caso na cidade de Pinhais- PR, junto à secretaria de Educação e as cinco escolas que ofertam a modalidade de EJA do município. Foram coletados e analisados documentos oficiais do município, no espaço temporal de 2009 a 2012. O estudo coletou também dados dos alunos e sobre a EJA no município, além de entrevista semiestruturada e questionários com a coordenadora municipal da EJA, de duração média de 60 minutos, sendo gravada e transcrita. Também foi aplicado questionário com questões abertas para 20 professoras atuantes na modalidade em 2012.

A autora traz como resultado que “[...] o município de Pinhais, considerado território livre do analfabetismo em 2012, apesar dos avanços apresentados persiste o desafio de melhorar o ensino fundamental, mantenedor permanente das demandas para a EJA” (MAIA, 2013, p. 07). A pesquisadora destaca que é preciso que se considere a demanda real e potencial da EJA, se os programas ofertados são relevantes para a sociedade e a necessidade de articulação de políticas educacionais com as políticas sociais que atendem os mesmos sujeitos. Um dos problemas enfrentados pelo município em foco é a descontinuidade de gestões político-administrativas. Por fim, Maia (2013) destaca que ainda são poucas as referências que ligam as políticas públicas do município as questões de direito à educação, cidadania e transformação social. Aponta que uma alternativa para a EJA seria uma maior aproximação com a Educação Popular e menos com sistemas de ensino regulares.

A dissertação “Um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela: da aclamação do direito à concretização da justiça social”, escrita por Antenor da Cunha França Júnior em 2013, teve como objetivo “comparar a implementação e os impactos dos referidos programas a fim de analisar o cumprimento do direito de todos à educação

nesses dois territórios da América Latina” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p.08). As palavras-chave utilizadas no estudo são: Políticas Educacionais; Educação Comparada e Educação de Jovens e Adultos.

A fundamentação teórica do estudo teve contribuição de autores como: Beisiegel (1974); Freire (1981); Rocha (1984); Barretto (1985); Paiva (1987); Gadotti (1991; 2009); Góes (1991); Silva (1992); Ferreira (1995; 2009); Guidelli (1996); Sander (1998); Gentili (1998); Di Pierro (2000; 2008); Di Pierro; Abbonizio; Graciano (2003); Fávero (2004); Castro (2007); Caruso *et al.* (2008); Haddad (2008); Regnault (2008), entre outros.

A metodologia da pesquisa é um estudo comparativo das políticas educacionais para educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com caráter avaliativo e prospectivo. Esse tipo de pesquisa permite comparar semelhanças e diferenças entre os sistemas de ensino. O trabalho compreende o espaço temporal de 2003 a 2008, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Hugo Rafael Chávez Frías, que respectivamente implantaram os programas Brasil Alfabetizado e Missões e Educativas Bolivianas, com o intuito de superarem o analfabetismo em seus países. Além das bases teóricas, a pesquisa utilizou marcos legais dos dois países:

Os marcos legais utilizados para esse estudo no Brasil se referem à Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 e o Decreto nº 4834 de 8 de setembro de 2003, que cria o Programa Brasil Alfabetizado. Para a Venezuela, serão utilizados documentos com base na Constituição Bolivariana de 1999, Lei Orgânica de 1980, decretos-lei que versam sobre as missões educativas e a Lei Nacional de Juventude de 2002 (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p.08).

O estudo constata que apesar das diferenças entre os dois países em relação ao contexto político, social, cultural e econômico, eles apresentam similitudes. O contexto da EJA não apresenta muitas diferenças entre os dois países, pois ambos possuem, no período de colonização, uma educação baseada na catequização pelos jesuítas. No início do século XXI, a EJA teve propostas com princípios de igualdade para políticas de justiça social, tanto no Brasil, como na Venezuela. O autor analisa ainda o PBA no Brasil e o programa Missão Robinson I na Venezuela:

[...] no Brasil, o PBA é uma política nacional descentralizada, ligada às ações dos governos locais, o que pode vir a favorecer o olhar para as diferentes especificidades de cada região brasileira e das necessidades dos sujeitos envolvidos no programa. Entretanto, os diferentes encaminhamentos locais podem produzir resultados distintos, nem sempre os mais favoráveis – especialmente, os produzidos pelas diferenças

decorrentes das condições políticas, econômicas, sociais e culturais e no campo educacional as diferenças pedagógicas. Ao contrário, o programa Missão Robinson I na Venezuela garante maior unidade nacional e igualdade na distribuição dos recursos e das condições intra e extraescolares, pois é um programa centralizado, assim como os demais programas educativos, na busca do atendimento da totalidade da população excluída dos processos educativos formais (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 197).

O autor ressalta também, que os dois países apesar das diferenças buscam a efetivação do cumprimento da justiça social no campo do direito à educação, mesmo que não tenha o igual alcance para todos.

A dissertação intitulada “Educação de jovens e adultos em municípios do oeste de Santa Catarina: (des)compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional”, escrita por Rosane Fátima da Conceição Branco em 2012, teve o objetivo de analisar as condições para a garantia do direito à educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores do oeste catarinense, promovidas pelas políticas públicas implementadas por municípios da região na última década. As palavras-chave usadas na pesquisa são: Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos; Direito à educação e Qualidade da Educação.

A base teórica da pesquisa utilizou autores como: Neves (1978); Freire (1985; 1987); Gadotti (1989; 2009); Ribeiro (1992); Cunha (1995); Gentili (1996; 2002); Beisiegel (1997), Barrone (1999); Corragio (2000); Di Pierro e Haddad (2000), Haddad (2000; 2009), Gadotti (2000; 2009); Di Pierro (2001; 2008); Ventura (2001); Cury (2002); Paiva (2003); Silva Jr. (2002); Cunha e Góes (2002); Frigotto (2003); Fávero (2004); Arroyo (2007); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Freitas (2007); Saviani (2007; 2010); Borges (2009); Dourado e Oliveira (2009); Rummert (2009); Di Pierro (2010), Rummert e Alves (2010), entre outros.

A metodologia do estudo ancora-se na pesquisa qualitativa, realizando estudo em três municípios da região oeste de Santa Catarina: Caxambu do Sul, Lebon Régis e Concórdia, tendo por referência o período de 2001 a 2011. Os três municípios possuem turmas de educação de jovens e adultos vinculadas à rede municipal de ensino. A pesquisa buscou foco nas políticas públicas de EJA e suas relações com o direito à educação fundamental para a modalidade de EJA. Para verificar o alcance dessas políticas públicas implementadas foram realizadas caracterizações da realidade local de cada município pesquisado, ressaltando os índices de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos e o atendimento escolar desse segmento, assim como as características socioeconômicas da população onde foram utilizados dados do IBGE, Inep e

também consulta com gestores da educação desses municípios por meio de formulário. Após foi feito um levantamento de características das políticas públicas de EJA, implementadas por esses municípios, tendo como referência a qualidade social. A pesquisa contou também com entrevistas de três professores e seis egressos do curso da EJA (Ensino Fundamental) de cada município, com a intenção de perceber o impacto das políticas de EJA implementadas.

Em relação aos resultados, a pesquisa aborda as políticas públicas adotadas pelos municípios na última década, verificando que ainda possuem poucas ações concretas, fragilizando avanços na garantia do direito à educação de qualidade de jovens e adultos. A autora destaca que mesmo com muitos dispositivos legais, assim como campanhas e programas em diferentes momentos históricos voltados para a EJA, não proporcionaram transformações que pudessem alterar de forma significativa a exclusão. A autora ressalta a ação dos movimentos sociais sobre as definições sobre as políticas públicas articuladas ao Estado em uma relação entre formal e informal na EJA. Constatou ainda, que nos municípios pesquisados a EJA não só é recente como tem sofrido um decréscimo significativo em relação a oferta de oportunidades escolares neste início de século. As iniciativas na EJA revelam também uma lacuna em relação às políticas educacionais, que muitas vezes estão relacionadas às difíceis condições de funcionamento e falta de continuidade. Essas lacunas são reafirmadas pelos depoimentos dos sujeitos investigados. Os egressos dos cursos apontaram também as necessidades de algumas prioridades, relativizando a qualidade dos cursos.

A dissertação “A Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implementação das políticas públicas”, escrita por Josiane Meyer de Goes em 2013, teve o objetivo de “[...] refletir sobre o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos-EJA como política pública de Estado, assim como evidenciar a ampliação do direito à Educação como elemento intrínseco à condição humana” (GOES, 2013, p.07). As palavras-chave usadas na pesquisa são: Educação; Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.

A fundamentação teórica da dissertação utilizou autores como: Freire (1987; 1996); Haddad (1988); Di Pierro (2003); Veiga (2003); Paiva (2005); Saviani (2006); Kremmer (2007); Martins (2009); Streck (2009); Tamanini (2009); Galvão (2010); Dias (2011); Galvão (2011); Sartori (2011); Torres (2011), entre outros.

A metodologia da pesquisa de cunho qualitativo contou com revisão bibliográfica abordando o desenvolvimento do direito à educação para Jovens e Adultos no Brasil, fazendo

análise da Constituição Federal de 1988 e de outros documentos infraconstitucionais. Assim, segundo a autora: “nesse movimento metodológico, quase que um ‘escavar a história’ foram considerados: leis, decretos, regulamentos, normas, pareceres, resoluções, além de utilizar fontes orais, etnográficas e iconográficas” (GOES, 2013, p.21). Foram levantados dados estatísticos sobre o analfabetismo, com base no IBGE e INEP. A pesquisa realizou-se no município de Joinville, pesquisando sobre a população que não concluiu o ensino fundamental, além de analisar relatórios anuais da Secretaria de educação sobre a EJA e os programas voltados para a modalidade.

O estudo finaliza indicando que há um longo caminho para que sejam estabelecidas as políticas em uma perspectiva emancipadora para todos os envolvidos. Sinaliza que a pesquisa alcançou seu objetivo em relação ao entendimento do processo de implantação e ações dos programas estabelecidos na rede municipal de Joinville. Os índices pesquisados revelaram avanços nas políticas públicas educacionais para a EJA. A pesquisa levanta ainda sua preocupação sobre os analfabetos nas regiões rurais, e a ausência de registros, sejam eles formais ou informais. A autora ressalta também a importância de traçar o perfil das pessoas que procuram a EJA e a relevância de compreender os movimentos sociais e sua participação nas políticas da modalidade de EJA.

A dissertação intitulada “A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos”, escrita por Simone Gonçalves da Silva em 2014, teve o objetivo de investigar os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pela certificação, via ENEM, no contexto escolar do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos. Suas palavras-chave são: Educação de Jovens e Adultos; ENEM; Políticas Educacionais; Currículo e Trabalho Docente.

A fundamentação teórica teve como embasamento os estudos de autores como Stephen Ball, referente ao modelo gerencialista capitalista e as políticas educacionais; Michael Apple e Álvaro Hypolito sobre o currículo e o trabalho docente; e em relação a Educação de Jovens e Adultos Leôncio Soares, Maria Clara Di Pierro e Sergio Haddad, dentre outros (SILVA, 2014).

A metodologia é de abordagem qualitativa com pesquisa de campo em escolas de Ensino Médio/EJA na cidade do Rio Grande do Sul/RS, onde foram entrevistados 13 docentes (por meio de entrevista semiestruturada) de quatro escolas públicas estaduais que oferecem Ensino Médio/EJA. Assim os professores selecionados para pesquisa foram: três (3) professores da

Escola A, B e D e quatro (4) professores da escola C. A coleta de dados foi feita com base na análise de conteúdo, onde foram identificadas cinco categorias que permitiram perceber as implicações do ENEM, como política certificativa e avaliadora. As categorias identificadas são: “caracterização dos estudantes; prática curricular; ingresso e permanência na docência; modificações no exercício docente; ensino e processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar” (SILVA, 2014, p. 07).

A pesquisa revela que a avaliação e certificação do Ensino Médio pelo ENEM disseminam sentidos e significados de responsabilização nos processos educativos institucionalizados, onde os próprios sujeitos tomam para si a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso dos seus processos educativos. Silva (2014) ressalta que a reestruturação produtiva, a competitividade, o individualismo, a performatividade, a concorrência, a empregabilidade e a meritocracia constroem argumentos centrais para a educação e a formação, assim produzem efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados sobre o que se compreende por ensinar e aprender, alterando a constituição das práticas curriculares e da organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

A dissertação escrita por Greicimara Vogt Ferrari em 2014 com o título “Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: singularidades em contextos plurais”, teve o objetivo de “identificar possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e implicações de contexto” (FERRARI, 2014, p.08). As palavras-chave são: Trajetórias de Escolarização; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Políticas de EJA e PROEJA.

Na fundamentação teórica que subsidiou a análise, pode-se destacar autores como: Lahire (1997); Alberti (2004); Ferreira e Amado (2006); Gamboa (2007); Arroyo (2009); Franzoi et al (2010); Santos (2010); Freire (2011; 2013).

A metodologia usa como aporte a história oral, sendo realizadas entrevistas com seis sujeitos de um grupo de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), localizado no campus Bento Gonçalves, buscando os motivos das (des)continuidades dos estudos. Além disso, a pesquisa faz um mapeamento das Políticas e Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito estadual e nacional

(1988-2012). A dissertação também fez uso de questionário aplicado nas turmas de PROEJA do IFRS.

O estudo traz alguns resultados como a afirmação de que tanto as rupturas, como as retomadas na escolarização, ocorrem por meio de uma combinação de fatores, que mesmo sendo vistos como singulares são entrelaçados pelos contextos plurais. Alguns motivos recorrentes pelo abandono dos estudos são por questões de sustento financeiro e por exigências do trabalho. A autora percebeu que algumas propostas para EJA trazem respeito pela modalidade, embora muitas delas fossem marcadas pela descontinuidade. Ressalta ainda, a diversidade das idades presentes nas salas de aula da EJA, com diferentes ritmos de interesse e aprendizagem, tornando-se uma questão delicada e desafiadora para professores, estudantes e gestores.

4.6 INCLUSÃO ESCOLAR

Para a construção desta categoria ressaltamos a importância da inclusão escolar, segundo Guijarro (2005), o direito à educação para todos tem significado mais alunos nas escolas, porém os sistemas educacionais continuam dando respostas homogêneas não contemplando as diferenças e necessidades dos educandos, o que vem causando altos índices de evasão e reprovação, atingindo na maioria das vezes pessoas em situação de vulnerabilidade. Incluir significa mais do que integrar alunos com deficiência, a inclusão é eliminar barreiras que limitem a aprendizagem. A inclusão educacional é fundamental para efetivar os direitos das pessoas com deficiência, assegurando uma melhor integração na sociedade.

Da mesma forma, segundo Espíndola (2009), a educação especial em nosso país tem se apresentado como um desafio para os profissionais da área que pretendem ter a inclusão como efetiva e com bons resultados. A falta de informações sobre as dificuldades dos alunos, ausência de suporte pedagógico, além da inexistência de espaços físicos adequados, caracterizam o contexto atual. Para a autora, “o princípio de ‘inclusão’ encontrado em diversas instituições de ensino brasileiras ainda é considerado deficitário, difuso e muitas vezes incoerente com a proposta adequada” (ESPÍNDOLA, 2009, p. 58). Nesse sentido, Michels e Davis (2009) apontam que, apesar da inclusão ser garantida por lei, a permanência desses indivíduos na escola regular não é. O simples fato de incluir, ou de possibilitar o acesso ao ensino regular, não garante aprendizagem de qualidade. Muitas vezes esses educandos passam toda a sua vida escolar se

isolando, sem apoio e ferramentas adequadas. Assim, apresentamos a seguir as produções acadêmicas relacionadas à EJA que abordam também questões sobre a inclusão escolar.

A dissertação intitulada “Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual”, escrita por Viviane Gislaine Caetano Auada em 2015, teve o objetivo de “analisar a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens e adultos identificados com deficiência intelectual” (AUADA, 2015, p.09). As palavras-chave usadas são: Deficiência Intelectual; Conceitos Científicos; Letramento; Educação de Jovens e Adultos e História em Quadrinhos.

A fundamentação teórica teve como base autores como: Tfouni (1988); Vygotsky (1987; 1998; 2000); Jannuzzi (1992; 2012); Bakhtin (1995); Mazzotta (2001); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Kassar (2004; 2011); Mortatti (2000); Soares (2003); Shimazaki (2006); Freitas (2008); Kleiman (2008); Lucas (2009); Vergueiro e Ramos (2009); Moterani e Menegassi (2010); Santanna (2011); Cruz (2013); Mori e Costa (2013), entre outros.

O estudo tem sua metodologia desenvolvida em por meio de pesquisa ação em uma escola pública da região Noroeste do Paraná que atende a Educação de Jovens e Adultos. Foram investigados quatro sujeitos que possuíam deficiência intelectual leve e moderada e que haviam apropriado-se do sistema de escrita alfabética. Essa pesquisa foi realizada em duas etapas, no primeiro momento, foi feita observação em sala de aula, já no segundo momento, foi por meio de intervenção sistematizada de gênero textual história em quadrinhos. A coleta dos dados também ocorreu através de sessões vídeografadas dos planejamentos e atividades desenvolvidas, que resultaram em vinte e cinco sessões de duas horas cada. Os dados produzidos de forma escrita foram recolhidos, sem identificação para manter o sigilo da identidade dos participantes.

A pesquisa evidencia que o processo de formação de conceitos ocorre por meio de interações entre os pares, mediados por signos, que na pesquisa foi o gênero textual trabalhado. Revela que os sujeitos investigados apropriaram-se dos conceitos científicos compreendendo a interpretação das narrativas, resultando em novas possibilidades de atuações sociais, o que amplia os níveis de letramento. A autora ressalta ainda a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para sistematizar atividades alternativas e que muitas vezes pessoas com deficiências intelectuais não se apropriam da leitura e escrita, o que faz com que exista a necessidade desse tema ser mais pesquisado.

A dissertação intitulada “A inclusão escolar e o estudante de EJA: um estudo de caso”, escrita por Lígia Dorian Zorrer em 2015, possuiu o objetivo de compreender, do ponto de vista dos estudantes, as causas do fracasso escolar do CEJA. As palavras-chave utilizadas são: Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Fracasso Escolar; Dificuldades de Aprendizagem e Evasão Escolar.

A base teórica foi fundamentada por autores como: Freire (1974; 1983; 1985; 2011); Giroux (1997); Sasaki (1997); Mantoan (1997; 2003); Vitello e Mithaug (1998); Patto (1999); Sawaia (2001); Soares (2001); Carvalho (2006; 2010); Alvares (2006); Ainscow (2009); Cruz (2009); Fávero (2009); Manzke (2009); Carvalho (2010); Feitosa (2012); Laffin (2013); Leite (2013); Rosa (2014); Gonçalves (2015); Nofuentes (2015), entre outros.

A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e contou com o método de análise de conteúdo. A pesquisa é realizada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade de Brusque-SC da rede estadual. Utilizou-se questionário com os estudantes na primeira etapa do estudo, selecionando os que participaram da segunda etapa, onde foi realizada entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a 49 estudantes para identificar aqueles que se percebiam com algum tipo de dificuldade para aprender e que este tenha sido o motivo de saírem da escola e procurarem o CEJA. Na segunda etapa, participaram seis estudantes, todos com algum tipo de dificuldade para aprender.

O estudo aponta que a causa do fracasso escolar é causada pela dificuldade enfrentada no cotidiano dos alunos, essas dificuldades são muitas vezes pessoais e acabam por resultar em dificuldade de aprendizagem. A autora ressalta que a EJA no início tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo, mas que hoje é possível perceber outros interesses:

[...] para ser integrado ao mercado de trabalho; interesse em continuar os estudos até a graduação e ainda, na pesquisa, encontramos o interesse em simplesmente ir à escola (CEJA) para passar o tempo com pessoas, socializando. [...] hoje a educação para jovens e adultos já não se volta somente à erradicação do analfabetismo, no entanto, o crescente número de estudantes que procuram a EJA, aponta uma situação que, por seguidas repetências, por necessidade de trabalhar ou por apresentar dificuldades de aprendizagem, torna esta modalidade importante na educação, merecendo mais atenção do que tem recebido, por parte das políticas públicas, dos gestores, dos professores e da sociedade como um todo (ZORRER, 2015, p.141).

Para a autora, a escola agindo em função do assistencialismo distancia-se de sua principal função que é o de contribuir para o desenvolvimento do estudante, colocando a qualidade da

educação em questão. Aponta também que o professor em sua relação com o estudante pode usar a afetividade como forma de tornar mais prazeroso o momento da aprendizagem, construindo uma relação dialógica e horizontal.

A tese intitulada “Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem”, escrita por Katiuscha Lara Genro Bins em 2013, teve o objetivo de detectar elementos necessários para iniciar uma (re)discussão sobre alunos da EJA com deficiência intelectual, com vistas a melhor adequação do sistema educacional, para contemplar suas necessidades e trabalhar a partir de suas possibilidades. As palavras-chave da pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos; Deficiência Intelectual; Adultez; Inclusão e Aprendizagem.

A fundamentação do estudo tem base em autores como: Riegel (1975); Mosquera (1978); Glat (1992); Vygotsky (1997); Adam (1998); Oliveira (1999; 2004); Papalia e Olds (2000); Ferreira E Guimarães (2003); Carvalho (2004); Sasaki (2005); Bollazzi (2006); Kortmann (2006); Moraes (2007); Carvalho (2008); Ferreira (2009); Arendt (2010); Damásio (2011); Ambrosini (2012); Viegas (2012), entre outros.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de estudo de caso em uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre, caracterizada por trabalhar exclusivamente com essa modalidade, possuindo também adultos com deficiência intelectual. Os dados sobre a realidade da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, incluídos na EJA foram obtidos por meio de observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores.

A autora faz algumas reflexões apontando que se a presença desses alunos fosse cada vez maior no universo das escolas regulares poderia ser mais constante as investigações, afirma também que a ignorância científica e social pode prejudicar o desenvolvimento dessas pessoas com deficiência. Outra questão que prejudica o desenvolvimento dessas pessoas são os discursos culturalmente construídos sobre a incapacidade de compreender e aceitar regras sociais. O estudo afirma que não se deve considerá-los com idade mental de uma criança, mas sim incentivá-los para a autonomia, tanto no ambiente familiar, como seu ingresso no mercado de trabalho. A autora reconhece ainda que a inclusão não é uma tarefa fácil e que o respeito às diferenças ainda se coloca como desafio, tanto escolar, como social.

Na sequência apresenta-se o quarto capítulo, que se ocupa das análises sobre as pesquisas acadêmicas pertencentes a categoria “Formação de professores”, realiza-se também reflexões e aproximações sobre as quatorze produções acadêmicas.

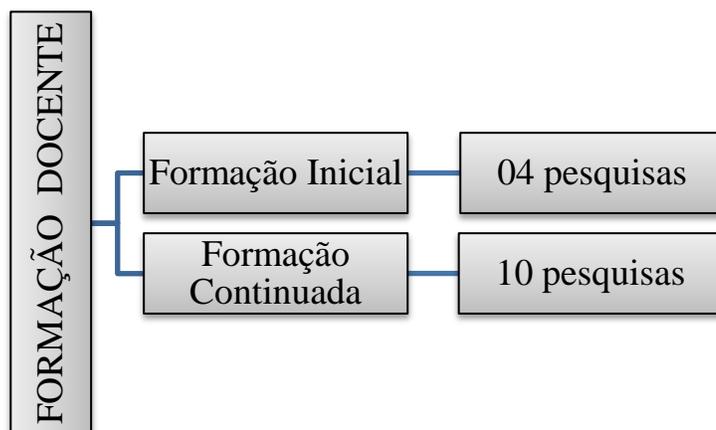
5 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA REGIÃO SUL QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

Analisar quatorze produções acadêmicas da região sul que abordam a formação de professores na EJA é o objetivo deste capítulo. Segundo Ventura (2012), é importante destacar que defender a profissionalização docente da EJA não significa reduzir o processo a conteúdos técnicos e restritos a especialistas, mas sim superar o amadorismo por meio da qualificação dos quadros docentes, respeitando a especificidade do público jovem e adulto, no que se refere a propostas pedagógicas que considerem os diferentes tempos e espaços de aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Como as produções acadêmicas voltadas para a formação de professores para a EJA abordam tanto a formação inicial, como a formação continuada, julga-se necessário distingui-las. Com base em Silva e Queiroz (2013), quando se trata da classificação de documentos, é preciso que seja realizada as definições dos temas. Assim, tomamos como base a distinção feita por elas, entre a formação inicial e a formação continuada:

Formação inicial: focalizam os cursos de licenciatura, pedagogia ou normal de nível médio ou superior. Abordam questões referentes ao currículo, à estrutura/avaliação do curso, ao ensino de uma disciplina, ao professor ou ao aluno do curso; **Formação continuada:** abordam os programas de formação continuada e a atualização dos conhecimentos docentes e envolvem diferentes ações, como seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, ou horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) (SILVA e QUEIROZ, 2013, p.03. grifos dos autores).

Sendo assim, destacamos abaixo as 14 produções acadêmicas encontradas relacionadas à temática EJA, referente à formação de professores. Para uma melhor compreensão da análise das produções, os estudos foram organizados em duas subcategorias: formação inicial (04 pesquisas) e formação continuada (10 pesquisas).

Figura 2: Organograma sobre a formação docente

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Para melhor visualização das pesquisas abordadas neste capítulo, apresentamos abaixo quadro de informações sobre cada estudo dedicado à formação de professores para a EJA.

Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre a formação de professores para a EJA.

| Título da pesquisa | Autor (a) | Tipo de pesquisa | Principais autores do referencial teórico | Estado | Ano |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|
| O Professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação. | Maria Vanessa Bär | Dissertação | Arroyo (1999, 2006); Machado (2000); Zabalza (2004); Santos et. al (2005); Bizzo (2005); Maraschin e Belhochio (2006); Soares (2006); Malacarne (2007); Barcelos (2009, 2010); Gatti e Barreto (2009); Pinto (2010); Freire (2011); Gadotti (2011); Romão (2011); Tardif (2011). | PR | 2014 |
| Ser professor na educação de jovens e adultos: interfases entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais. | Marceli Stiegler Ribas | Dissertação | Freire (1997, 2003); Flores (2003); Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); Nóvoa (2009); Ibernón (2010); Arroyo (2011) e Gadotti (2011). | PR | 2013 |
| Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de pedagogia em Santa Catarina. | Sidneya Magaly Gaya | Dissertação | Moura (2001, 2006, 2007, 2008); Ribeiro (2001); Arroyo (2005); Di Pierro (2005, 2010); Laffin (2006, 2010); Soares (2005, 2006) e Haddad (2008). | SC | 2012 |
| Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro? | Leda Letro Ribeiro | Dissertação | Barreto (2006); Borges (2006); Rios (2006); Arroyo (2006); Soares (2008) e Paiva (2011). | SC | 2013 |
| A concepção freireana sobre formação continuada de professores: a EJA no | Suzi Laura da Cunha | Dissertação | Freire (1992, 1996); Nóvoa (1995); Saviani (2000); Larrosa (2002); Tardif (2002); Soares (2006) e Gatti | SC | 2014 |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| município de Chapecó. | | | (2008). | | |
| Formação continuada de professores na EJA: qual lugar dos sujeitos estudantes? | Paula Cabral | Dissertação | Marin (1995); Arroyo (2006); Barreto (2006); Costa, Costa e Freitas (2007); Freitas e Moura (2011) e Laffin (2013). | SC | 2013 |
| A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação. | Josi Aparecida de Freitas | Dissertação | Araújo (2008); Oliveira (2009); Larrosa (2010) e Lima Filho (2010). | RS | 2014 |
| Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na educação jovens e adultos – EJA (Caxias do Sul – 1998/2012). | Simone Cardoso de Quadros | Dissertação | Freire (1987); Nóvoa (1992, 2008), Moll (2004); Soares (2011) e Cardoso (2014). | RS | 2015 |
| Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC. | Silvia Regina Montagner | Dissertação | Nóvoa (1995); Freire (1996, 2005); Barcelos (2007) e Bolzan (2009). | RS | 2013 |
| Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos. | Luiz Renato de Oliveira | Dissertação | Arroyo (2004); Fávero (2009); Henz (2010); Ibernón (2011) e Freire (2011). | RS | 2015 |
| Formação continuada de professores na modalidade E-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre. | Denise de Assis Policarpo | Dissertação | Freire (1996); Tardif (2003); Nóvoa (2007) e Gatti e Barreto (2009). | RS | 2014 |
| Admirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA. | Carla Odete Balestro Silva | Dissertação | Pinto (1994); Charlot (2006); Soares (2008) e Saviani (2009). | RS | 2011 |
| A prática social de lutas dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre- RS (um estudo de caso). | Sonia Ribas de Souza Soares | Tese | Freire (1983, 1992, 1996); Veiga (1992); Giroux (1997) e Vieiro (2008). | RS | 2013 |
| A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul - Rio – Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS. | Gisele Lopes Heckler | Dissertação | Cunha (1989); Pinto (1997); Tardif e Lessard (2005); Arroyo (2006) e Soares (2008). | RS | 2012 |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL

A dissertação “O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação”, escrita por Maira Vanessa Bär em 2014, teve como objetivo de pesquisa identificar, descrever e analisar aspectos da formação de professores de Ciências Biológicas da região Oeste do Paraná para a atuação na EJA. As palavras-chave da pesquisa são: Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação de professores e ensino de ciências.

A autora aponta questões sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica e que essa temática vem sendo discutida nos meios científicos, com base em Tardif (2011), destaca a necessidade da pesquisa universitária mudar sua forma de pensar em relação às concepções e práticas dos professores, considerando-o como um sujeito de conhecimento e não como objeto. Chama atenção também para as disciplinas oferecidas pelas universidades que são em sua grande maioria fragmentadas e distantes da realidade docente.

Com apoio em Zabalza (2004), reflete sobre as exigências em relação à qualidade de ensino nas Instituições de Educação Superior (IES), o que leva a rever os materiais didáticos relacionados à atuação em sala de aula, nesse sentido, Bär (2014) ressalta que as instituições educadoras precisam garantir aos alunos o mínimo de embasamento sobre as modalidades da Educação Básica, chamando atenção sobre a necessidade de se refletir sobre as grades curriculares dos cursos.

Bär (2014) aponta que o desafio de preparar os professores não é uma responsabilidade somente das IES, mas também das políticas governamentais. A formação inicial é um dos pontos fundamentais na construção do perfil desse profissional. Bär (2014) apoia-se em Gatti e Barreto (2009) quando se refere ao professor que, quando bem formado, consegue aliar o saber aos conhecimentos e conteúdos, portanto não é descartável, nem substituível.

A autora com base em Arroyo (1999) aponta que se a prática de sala de aula não está sendo realizada de forma adequada, isso se deve as falhas na formação desses docentes. Ainda em consonância com Arroyo, Bär (2014) utiliza outros autores como Santos *et al.* (2005), Bizzo (2005) e Malacarne (2007) para refletir sobre a baixa qualidade na educação básica, que não se deve somente pela má formação dos professores, mas a outros aspectos como baixos salários, condições precárias e jornadas exaustivas.

Bär (2014), ancorada em Maraschin e Belhochio (2006), afirma que para o professor da EJA trabalhar com a heterogeneidade desse público é um grande desafio, podendo tornar-se ainda

maior quando o professor não tem uma preparação para este ofício. Assim, uma das características dessa modalidade é a lacuna causada pela falta de formação inicial, pois a maior parte dos cursos não contempla as especificidades da modalidade, ou aborda de forma superficial. Essa falta de preparação pode acarretar em optar por escolhas de conteúdos não relevantes ao público, podendo ocasionar até mesmo a evasão escolar.

Com base nos autores Arroyo (2006) e Soares (2006), Bär (2014) aponta que a formação dos educadores para a EJA nunca teve muito espaço nas IES, onde o foco maior permanece somente no Ensino Fundamental e Médio regular, como se as demais modalidades da Educação Básica não tivessem tanta importância. O que revela a necessidade de mudanças na educação superior, reconhecendo o ensino dedicado à modalidade EJA. Bär (2014) ressalta que existem várias leis que garantem o preparo dos professores em diferentes modalidades de ensino e cabe a IES possibilitar saberes e metodologias que garantam a especificidade desses diferentes níveis. Porém, como destaca a autora, apoiada em Soares (2006), ainda são tímidos os trabalhos das IES com a EJA, e nesse sentido, a pesquisadora, apoiada em Machado (2000), ressalta a importância das Instituições trabalharem com definições teóricas que envolvam a EJA, seus conceitos e legislação.

Bär (2014), amparada em Freire (2011), revela que o professor, assim como os demais profissionais da educação, devem respeitar as experiências e conhecimentos dos alunos da EJA, fazendo relações entre o conhecimento prévio e o científico. Em consonância Piconez (2009), afirma que esses conhecimentos são resultados das relações sociais e culturais, mas que carecem do saber científico.

Dessa forma, segundo Bär (2014), esses saberes podem servir como ponto de partida, usando explicações que envolvam a realidade onde vivem. Segundo a autora, quando o professor transmite confiança para seus alunos e suas aprendizagens, torna-se um elemento fundamental para a relação em sala de aula. Assim fica claro que ensinar não é transpor conteúdos, mas sim produzir o conhecimento junto aos alunos, em apoio à defesa de Freire (2011) que destaca a ideia de que à medida que o professor ensina, também aprende.

Amparada em Pinto (2010), a autora reflete a importância de mudar práticas usadas na EJA com base na educação infantil. Bär (2014) destaca que o retorno de muitos jovens e adultos para a EJA é a intenção de aperfeiçoamento para o trabalho. Nesse sentido, o não reconhecê-los como adultos dotados de conhecimentos é uma forma de não compreendê-los como indivíduos

integrantes da sociedade. Com base em Barcelos (2009) e Gadotti (2011), a autora ressalta a necessidade de maior reconhecimento e consideração das condições culturais e econômicas por parte do corpo docente, pois dessa forma as aulas poderiam se tornar mais próximas do dia a dia dos alunos. Porém, segundo Bär (2014), infelizmente esta não é a realidade encontrada na maior parte dos casos.

Bär (2014) chama para discussão Romão (2011) para afirmar que professor e alunos trabalham juntos o tempo todo, e que o docente deve ter papel de desafiador, de estimulador e de avaliador, para poder perceber as dificuldades em meio ao processo. Ainda para Bär (2014, p.47-48), “Os inúmeros aspectos a serem considerados pelo professor da EJA reforçam a grande necessidade da presença das discussões sobre a modalidade nos currículos dos cursos de licenciatura”.

Nesse sentido, a autora, com base em Machado (2000), destaca que o professor também precisa buscar se aperfeiçoar de outras formas, por meio de cursos e leituras complementares, a fim de amenizar as dificuldades que encontra. Segundo Bär (2014), um problema encontrado pelos professores da EJA é a falta de um currículo específico para essa modalidade, nesse debate sobre o currículo, a autora traz alguns intelectuais para fundamentar seu estudo, como Barcelos (2010) e Amorim, *et al.* (2012), os quais destacam que o currículo vai além de definir as disciplinas a serem trabalhadas, e que deveria estabelecer maior proximidade com a realidade do aluno, precisando também estarmos atentos ao fato de não deixar que este currículo seja construído com base nas mesmas orientações dos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Para Bär (2014), quando os professores conhecem as particularidades de seus alunos, poderão proporcionar um ensino de maior qualidade, evitando as altas taxas de evasão, que muitas vezes são causadas pelo mau preparo dos professores, resultado das formações iniciais que não contemplam a EJA. Dessa forma, Bär (2014) faz uma investigação da situação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas com o intuito de verificar se o mesmo aborda as particularidades da EJA.

A autora, apoiada em Vasconcelos e Lima (2010), ressalta que a formação do professor de ciências deve abordar os avanços científicos e tecnológicos da sociedade. Bär (2014) destaca que muitas vezes é dado ênfase aos conteúdos científicos específicos da área, deixando de lado os aspectos da abordagem pedagógica. A pesquisadora, amparada em Silva e Schnetzler (2006), destaca que seria interessante se os professores das áreas específicas do curso trabalhassem de

forma simultânea aspectos pedagógicos, pois o professor que ingressa no mercado de trabalho pode se deparar com diversas modalidades, inclusive a EJA. Para a autora:

Na atuação em sala de aula, é importante que o professor motive seus alunos, valorize, instigue, reconheça e respeite as concepções prévias trazidas por eles e vá além desses conhecimentos, contrapondo-os com o ensino científico (BÄR, 2014, p.51).

Bär (2014) ressalta que muitas vezes a disciplina de ciências quando trabalhada na EJA tem como referência livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, que não são voltados para a modalidade, e essa falta de direcionamento pode trazer prejuízos aos estudantes.

A metodologia para construção do estudo usada por Bär (2014) foi realizada por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental em Resoluções, Leis e Deliberações Nacionais, Estaduais e Municipais, além de pesquisa de campo em quatro universidades, localizadas na região oeste do Paraná, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de forma presencial, e no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cascavel-PR. A autora utilizou questionários com os alunos das universidades que estavam no último ano de curso, e também no CEEBJA foram entrevistados os professores de ensino de ciências.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), foram realizadas entrevistas com coordenadores e docentes do curso, verificando se estes estão preparando seus alunos (futuros professores) para uma possível atuação na modalidade de ensino EJA. Teve-se a intenção de verificar se os alunos tiveram algum contato com a EJA durante o curso, abordando estudantes concluintes. A pesquisa também contou com a participação dos professores de ciências do Ensino Fundamental da EJA, observando se houve, ou ainda há dificuldades na sua atuação, e se o professor atribui a falha a sua formação inicial. Para selecionar a amostra de professores que atuam na área de ciências da EJA, foi escolhido o município de Cascavel/PR, por ser sede do Núcleo Regional de Educação e cidade que concentra o maior número de professores da região nesta área, proporcionando assim bom desenvolvimento da pesquisa.

Por meio dos resultados a autora conclui que pouco se enfatiza sobre a EJA na formação inicial dos cursos de ciências biológicas das universidades investigadas, o que reflete na atuação do professor em turmas de EJA. Destaca que a EJA ainda não conquistou seu espaço nas universidades pesquisadas, e que em sua maioria, os alunos investigados não estão preparados para atuação nas salas de EJA, o mesmo foi relatado pelos professores atuantes nessa modalidade, pois

expressam dificuldade, ressaltando a importância de abordar a EJA na graduação e no estágio supervisionado.

A dissertação identificada “Ser professor na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais”, produzida por Marciele Stiegler Ribas em 2013, com as seguintes palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Representações Sociais e Políticas Educacionais, teve o objetivo de identificar e analisar as representações sociais de professores da rede municipal da cidade de Curitiba que atuam na educação de jovens e adultos, sobre o tema: ser professor da EJA, dialogando com a formação e políticas educacionais.

O estudo tem abordagem qualitativa e sua metodologia parte das representações sociais, desenvolvida por Moscovici (1978; 2011) e analisada pela ótica do núcleo central, elaborada por Abric (2000; 2001). A autora realizou também uma análise documental das políticas educacionais direcionadas à EJA, pós-LDB e também pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores para a EJA. Além disso, a autora fez uso de pesquisa empírica, utilizando teste de evocação livre de palavras para identificar o conteúdo e estrutura das representações sociais dos 79 professores que atuam na EJA em Curitiba.

Ribas (2013), com base em Imbernón (2010), faz reflexões sobre a formação inicial, onde a mesma parece não suprir as necessidades de todas as modalidades de ensino em que o docente pode atuar, e dessa forma os estudantes também não recebem uma formação capaz de aplicar novas metodologias. Amparada em Nóvoa (2009), a autora ressalta que cada vez mais novos desafios surgem para a profissão docente e a escola passa a abarcar várias questões, responsabilizando os professores pela educação cada vez mais precária.

Nesse sentido, Ribas (2013) destaca a necessidade de discutir-se sobre a formação inicial que tem deixado muitas lacunas, e se refere também a preocupante situação dos professores que atuam sem nenhuma formação, trazendo informações de pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) que revelam que esses dados já foram ainda mais alarmantes no passado e que hoje ainda existe uma parcela significativa de professores atuantes sem nenhuma formação em nível superior. Nessa discussão a autora traz ao debate novamente Imbernón (2010) para ressaltar que após o Decreto 5622/2005, que possibilitou a educação à distância, houve um crescimento dos cursos de formação de professores. Porém iniciou-se uma formação “aligeirada” em relação ao

curso de Pedagogia, questiona-se se de fato esses cursos estariam priorizando a formação profissional, ou as exigências do mercado.

Ribas (2013) quando se refere à formação de professores, apoia-se em Flores (2003) que defende a construção do processo de formação dos professores como uma reflexão sobre os objetivos, a natureza e as lógicas, refletindo sobre o que significa ser professor. Nesse sentido, a autora ressalta que os cursos de formação de professores parecem estar cada vez mais técnicos, sem se preocupar tanto com os conteúdos. Desse modo, Ribas (2013) traz também a reflexão de Freire (2003), expressando que quando a experiência educativa se torna puramente técnica perde o mais importante do exercício humano que é o seu caráter formador.

A autora utiliza autores como Imbernón e Ens para debater sobre a importância da prática estar sempre atrelada à teoria, ressaltando que a teoria sem prática não tem sentido, e vice-versa. Ribas (2013) também faz menção ao pensamento de Freire (2003), quando o mesmo destaca que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática.

Ribas (2013) destaca três pontos que considera essenciais para uma formação adequada, atendendo a todos os níveis, em especial, quando se refere à modalidade da EJA:

[...] oferecer aos alunos uma base epistemológica condizente com cada um dos níveis e modalidades de ensino, proporcionando suporte metodológico para todas essas etapas; fazer da escola um locus de formação, aproximando a teoria da prática, partindo-se da problematização de situações em todos os níveis e modalidades de ensino; instigar os futuros professores a questionar e refletir sobre suas ações, alcançando o senso crítico (RIBAS, 2013, p. 70).

A autora ressalta que acredita nessa formação como ideal, mas que infelizmente a formação real para a modalidade ainda é precária, ou até inexistente, uma vez que existem cursos que nem abordam a temática da EJA em suas disciplinas. Nesse sentido, para evidenciar a ausência da EJA nos cursos, Ribas (2013) traz ao debate a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) onde evidenciam que de 165 cursos de licenciatura avaliados, a Pedagogia apresentou apenas 1,6% de disciplinas que ofereciam conhecimentos em EJA. Ribas (2013) defende a necessidade de ofertar de forma urgente uma formação específica para o professor que atua na EJA.

A autora chama atenção para o preconceito que ainda existe na área da EJA, que por muitas vezes é considerada um campo “desprofissionalizado”, composto por amadores e se apoia em Arroyo (2011) quando afirma que é uma área que historicamente é marcada pelo voluntariado

e campanhas emergenciais. Arroyo destaca também que a EJA geralmente é entendida como uma segunda chance, sendo que na verdade configura-se como um direito dos jovens e adultos.

Com base em Gadotti (2011), a autora destaca a preocupação quando os jovens e adultos da EJA são tratados como crianças, o que contribui para desestimular os alunos. Ribas (2013) aponta que ser professor na EJA é uma tarefa complexa e por essa razão necessita de uma formação diferenciada. Uma vez que são educandos que carregam uma história, não permanecendo em um vazio social, pelo contrário, possuem experiências, segundo Ribas (2013), desconsiderar isso é não valorizar o que há de mais rico nesse processo. A autora, apoiada em Freire (1997), destaca que não é possível ensinar conteúdos sem saber como os alunos pensam no seu cotidiano. Sendo assim, para Ribas (2013), a realidade dos educandos deve ser um princípio norteador para a formação do professor da EJA, construindo assim uma identidade própria desse docente.

Quando Ribas (2013) refere-se à questão da criticidade dos alunos, faz menção a Freire (2003) que enfatiza o papel do professor em estimular o pensamento crítico de seus educandos, discutindo os saberes socialmente construídos, trabalhando simultaneamente com os conteúdos, respeitando os conhecimentos dos educandos. Para Ribas (2013), instigar os alunos a pensar sobre fatos do seu dia a dia contribui para estimular a criticidade dos mesmos.

Amparada novamente em Freire (2003), a autora destaca que o professor deve ter consciência de seu inacabamento, destacando que só o ser inacabado pode fazer história socialmente, ter o entendimento do inacabamento faz com que ocorra o processo de busca pela formação permanente.

Ribas (2013) aponta que a práxis deveria ser mais discutida nos cursos de formação, assim como o diálogo precisa estar mais presente nas práticas pedagógicas das salas de aula da EJA, envolvendo o aluno no aprendizado, diferente da educação bancária que faz uso de uma educação mecânica onde o professor apenas deposita o conhecimento nos alunos.

A autora chama atenção também para a necessidade de se criar políticas públicas que contemplem a formação de professores para a EJA. Ainda para ressaltar, que a formação inicial não é suficiente para a modalidade, Ribas (2013), ampara-se em Gatti (2008) e Gatti e Barreto (2009), para apontar que a formação continuada é uma opção para o profissional se especializar, porém essa ideia de formação continuada tem ganhado uma característica de programa compensatório, não tendo uma função de atualização e aprofundamento de estudos, propriamente

ditos, mas sim, como uma forma de compensar as lacunas da formação inicial. Ribas (2013) deixa claro que não é contrário às iniciativas da formação continuada na EJA, mas aponta que a prioridade dessa formação deve acontecer nas licenciaturas. Nesse sentido a autora ressalta:

Para ofertar uma formação de professores que contemple todos os níveis e modalidades de ensino, seria necessário maior investimento, não em cursos de formação continuada, mas prioritariamente nos de licenciaturas (RIBAS, 2013, p. 84).

A pesquisadora conclui por meio de seu estudo que os elementos que compõem o núcleo central das representações sobre “ser professor da EJA” relacionam-se a dimensões afetivas e atitudinais, o que evidencia o movimento histórico-social deste docente como desprofissionalizado. A falta de formação adequada para a modalidade e a não proximidade com as políticas públicas sobre a EJA refletem a falta de identidade desse profissional. A pesquisadora aponta que 83% dos 79 professores que participaram do estudo afirmam não ter recebido formação adequada para trabalhar com a EJA. Finaliza a pesquisa com o intuito de que as representações sociais dos professores que atuam na EJA poderão vir a contribuir para pensar uma formação mais adequada à realidade deste campo de atuação.

A dissertação “Elementos constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina”, realizada por Sidneya Magaly Gaya em 2012, possui as seguintes palavras-chave: Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas Educacionais e Currículo. O estudo propõe como objetivo compreender as particularidades para a EJA na formação de professores nos cursos de Pedagogia. Cursos estes ofertados de forma presencial em instituições públicas de ensino superior, pertencentes ao sistema ACADE de Santa Catarina, após a implementação das novas diretrizes curriculares no período de 2005/2006.

A metodologia da pesquisa constitui-se por meio da análise de conteúdo e documental, explorando documentos legais do campo da formação docente para a atuação na EJA, de forma especial nos cursos de Pedagogia, assim como, a produção de pesquisas sobre a formação de professores para EJA nestes cursos. Além de um levantamento de dissertações, teses e artigos relacionados ao tema entre os anos de 2000 a 2010. A autora também realiza um mapeamento dos cursos de Pedagogia que a pesquisa propõe-se avaliar, realizando uma análise das propostas, ementas e matrizes curriculares, com a intenção de identificar e categorizar o trabalho com a EJA na formação de professores desses cursos.

A pesquisadora, com base em Di Pierro (2005), ressalta que a ausência de professores com formação específica para a EJA é uma questão nacional e que uma das causas que contribui para essa situação é o baixo número de instituições de educação superior que se envolvem com esta problemática, apresentando na maior parte das vezes pouco espaço para este campo educativo. Ainda amparada em Di Pierro, a autora ressalta que questões como formação inicial e continuada específica para a EJA têm sido debatidas com prioridade nos Fóruns de EJA, uma vez que muitos desses educadores são voluntários oriundos de movimentos populares, sem uma habilitação profissional formal.

Gaya (2012) aponta que analisar os estudos sobre a EJA ofertados nos currículos dos cursos de Pedagogia instrumentaliza a reflexão sobre a EJA como uma categoria organizativa de ações e pensamentos dos processos escolares, contribuindo para identificar a concepção de professor e de escola.

Em relação à prática pedagógica Gaya (2012), com base em Arroyo (2005), Bourdieu (1982, 1983, 1998), Dubet (2008), Sacristán (1998) e Apple (2008), afirma que a mesma pode ser usada como instrumento que contribui tanto para a manutenção, quanto para a transformação das condições de poder, mas para isso é preciso que os docentes possuam metodologias e embasamentos teóricos que instrumentalizem suas ações.

Como resultados do estudo, evidencia-se a constatação, embora incipiente, da oferta de estudos da EJA nos currículos dos cursos de Pedagogia analisados. Observa-se também uma desigualdade de valores nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares, quando se negligencia a EJA no processo de formação para a educação básica. Enfatiza-se que os avanços registrados ao longo da história, em relação à conquista de direitos humanos e sociais dos oprimidos ocorreram por meio de mobilizações e pressões sociais, e se atualmente a EJA possui espaço nos cursos de Pedagogia, garantida através de documentos legais, tal lugar ainda tem sido reservado parcialmente de forma concreta nos documentos das IES que formam para a educação básica.

A dissertação com o título: “Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?”, escrita por Lêda Letro Ribeiro em 2013, tem como palavras-chave: Política Educacional – 2000-2010; Formação Inicial do Professor; Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A obra teve o objetivo de analisar a política para a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O estudo ocorreu por meio de pesquisa documental, sendo que sua metodologia foi contemplada em três diferentes momentos: no primeiro, a pesquisadora investigou nas produções acadêmicas quais questões estavam sendo realizadas que abrangessem seu tema, no segundo momento, buscou nos documentos oficiais políticas educacionais para a formação inicial do professor para atuar na EJA no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No terceiro momento, é feita a análise dos documentos dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, para identificar as concepções que são desenvolvidas nestas formações e o pensamento dos intelectuais da área sobre o tema.

Ribeiro (2013), com base nos autores Soares (2008), Paiva (2011) e Rios (2006), aponta que a formação inicial precisa preparar os docentes para atuarem junto aos processos educativos com jovens e adultos, em especial nas redes públicas. Contudo, nota-se uma descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de atuação, sendo necessário um maior diálogo entre centros de formação e gestores, para que as instituições formadoras possam conhecer melhor as demandas da área e as instituições educativas poderiam compreender melhor a colaboração da formação específica.

A autora, amparada em Rios (2006), destaca a necessidade de adequar o curso de Pedagogia as demandas necessárias para a formação prática do professor, através da superação dos modelos hegemônicos, dando lugar a modelos mais flexíveis, investindo noutras formas de operar a formação.

Ribeiro (2013) destaca ainda que a concepção de formação inicial que predominou nos trabalhos avaliados pela autora dedica-se a formação inicial em cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a pesquisadora afirma, com base em Rios (2006), que a maior parte das universidades do país não oferece em seus cursos de licenciatura, componentes curriculares que abordem a especificidade da EJA.

Em relação à formação continuada para professores da EJA, a autora ressalta, com base em Barreto (2006) e Borges (2006), que este tipo de formação não ocorre necessariamente em instituições de ensino. Barreto (2006) afirma que a formação inicial é o primeiro passo para quem pretende atuar junto com a EJA, este tipo de formação possibilita o ingresso em cursos promovidos por ONGs e movimentos populares, contribuindo para conhecer mais sobre a educação popular e a EJA.

Ainda em relação à formação continuada, Ribeiro (2013) afirma, baseada em Borges (2006), que a formação inicial está estreitamente relacionada com a formação continuada e vice-versa, pois as duas tratam de assuntos oriundos das brechas que a formação acadêmica possui.

Ribeiro (2013), amparada em Soares (2008), destaca que os conhecimentos sobre a EJA poderiam se inserir nos cursos de pedagogia por meio de grupos de estudos, disciplinas optativas ou obrigatórias. Aponta também a importância de possibilitar os conteúdos relacionados à EJA para as demais licenciaturas, visto que estas também mantêm contato com o público jovem e adulto. Por fim, Soares (2008) também defende a ideia de criar um projeto junto ao Ministério da Educação para contemplar iniciativas das universidades através de projetos de extensão, auxiliando a formação de educadores para a EJA.

Ribeiro (2013), ancorada em Paiva (2011), chama atenção para que a formação inicial dos professores no curso de pedagogia deve basear-se no eixo do ensino, pesquisa e extensão, para além da condição de aulas teóricas, ampliando o espaço de formação desses docentes. Em relação ao perfil do professor da EJA, a pesquisadora, amparada em Arroyo (2006), ressalta a necessidade de definir o perfil desse profissional, chamando atenção para a importância desses professores também se apropriarem do perfil de seus alunos.

A autora conclui sua pesquisa trazendo resultados que evidenciam que a política de formação de professores para EJA está mais presente na formação continuada do que na inicial e que se projeta um professor capaz de se adaptar as mudanças, desenvolvendo competências que o coloquem no campo da práxis reiterativa, de forma a colaborar a nova sociabilidade construída pelo grande capital. Dessa forma, o capital transfere para a educação a responsabilidade de solucionar problemas econômicos e sociais e também busca ofuscar suas determinações na contradição capital-trabalho.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A dissertação intitulada “A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó”, escrita por Suzi Laura da Cunha em 2014, possui como palavras-chave: Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire. A pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada dos professores da EJA desenvolvida por meio da concepção freireana, durante o movimento de reorientação curricular de Chapecó

entre 1997 a 2004. A produção tem o objetivo de apontar os limites e possibilidades desse processo de formação continuada dos professores da EJA.

A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, fazendo uso de pesquisa documental, entrevistas e questionários. A análise dos dados obtidos ocorreu por meio principalmente do referencial teórico da educação libertadora de Paulo Freire.

Cunha (2014), amparada em Nóvoa (1995), afirma que os professores vivenciam situações únicas, que exigem respostas únicas, e que dessa forma a formação continuada deveria possibilitar o pensamento crítico reflexivo e autônomo. A autora com base em Gatti (2008) sinaliza que tem se tornado forte no século XX a procura pela formação básica, vista como um requisito para o trabalho, Cunha (2014) ressalta que isso revela a ideia de uma atualização constante em razão das mudanças no mundo do trabalho e do conhecimento.

A autora, apoiada em Larrosa (2002), destaca que a formação precisa necessariamente se constituir como uma experiência que toca os sentidos dos professores, pois é a relação com algo que se experimenta. Nesse mesmo sentido, a autora, baseada em Saviani (2000), salienta que a teoria é necessária para refletir novas possibilidades de acesso ao conhecimento, servindo também como uma forma de avaliar a própria prática. Ainda para o autor isso só é possível se a escola constitui-se como um espaço de reflexão, articulando as condições de trabalho e tempo dos professores.

Cunha (2014) constata que a formação continuada dos professores se faz na formação constante dos docentes, estimulando a reflexão crítica, tendo a escola como espaço de reflexão. A autora destaca também o trabalho de Freire que tinha como entendimento que o objetivo da educação era conscientizar o aluno, revelando as classes desfavorecidas sua situação de oprimido, agindo para a própria libertação. Freire destacava também a necessidade da dialogicidade no ato educativo.

A autora, com base em Freire (1992), destaca que a formação continuada acontece o tempo todo, é contínua no processo de constituir-se professor. Cunha (2014) ressalta que pensar a formação docente para os professores da EJA é priorizar sujeitos que foram excluídos historicamente do direito educacional

A pesquisadora destaca ainda que a formação continuada não pode ser considerada por meio de cursos de reciclagem, ou por treinamentos em serviço, uma vez que sua função maior é articular a teoria com as práticas pedagógicas pelo movimento da ação-reflexão-ação. Nesse

sentido, Cunha apoiada em Freire (1996) afirma que o mesmo propõe uma pedagogia dialógica, norteada pela ação-reflexão, determinante da conscientização que faz com que os indivíduos percebam-se como transformadores da realidade, o professor não é um transmissor de conhecimentos, mas sim, portador do saber teórico e prático, com atitude investigativa e reflexiva de sua prática.

Com base em Soares (2006), a autora destaca que raramente os professores que trabalham com essa modalidade possuem formação específica para a função, sendo isto também um reflexo da falta de políticas voltadas para a EJA. Amparada em Tardif (2002) a pesquisadora também aponta que os professores não devem parar seus estudos. Pois os conhecimentos necessitam de uma formação contínua.

O grupo investigado na pesquisa foi constituído pelas professoras que vivenciaram o processo de reorientação curricular. Nesse movimento de análise Cunha (2014) encontrou cinco categorias: mudança nas práticas pedagógicas; reflexão sobre a prática; trabalho coletivo e diálogo; educando como sujeito do processo; formação continuada e a concepção freireana.

A autora conclui que Chapecó enquanto município fez investimentos na educação como possibilidade de mudanças. A proposta que foi construída por meio da concepção freireana revela as intenções de se desenvolver práticas diferentes das tradicionais. Afirma ainda que as categorias encontradas por meio da pesquisa permeiam uma educação na perspectiva humanística libertadora. O grupo de professoras investigadas demonstrou reconhecerem a escola e as práticas pedagógicas como espaço dos educandos se perceberem como sujeitos que constroem respeito, dignidade e cidadania. Por fim, considera que a teoria de Paulo Freire continua atual e necessária, sendo que a proposta de formação continuada desenvolvida em Chapecó caracteriza-se como experiência alicerçada sob a base da proposta freireana, tendo como princípios uma ação dialógica e reflexiva, como forma de transformação da sociedade e dos sujeitos.

A dissertação intitulada: “Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?”, escrita por Paula Cabral em 2013. Teve como objeto de pesquisa a formação continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), o objetivo da pesquisa foi compreender, nesse processo de formação, o “lugar” ocupado pela concepção de sujeito estudante de EJA. O estudo possui as seguintes palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Professores; Sujeitos Estudantes da EJA.

A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como descritiva e exploratória, tendo como metodologia a análise de documentos, levantamento bibliográfico, além de entrevista semiestruturada. Inicialmente a autora realiza um levantamento de estudos produzidos na área, através do site da CAPES. Em um segundo momento, para compreender os sujeitos da EJA e os processos de formação continuada da rede de Florianópolis, a pesquisadora faz entrevistas com técnicos, professores e coordenadores, além de analisar documentos que foram disponibilizados.

Cabral (2013) quando se refere à formação continuada de professores baseia-se em Marin (1995), que compreende como centro do processo o conhecimento, assim como a articulação da pesquisa aos saberes docentes, a mesma defende a expressão de educação continuada, por acreditar ser mais ampla.

Amparada em Barreto (2006) a autora defende que a formação continuada é um momento privilegiado de se refletir o trabalho do educador, saber conciliar a teoria e a prática é compreender que toda prática é sustentada por uma teoria. Barreto (2006) denomina como formação permanente aquela que ocorre com os professores de EJA nas redes de ensino, o mesmo autor, considera como sendo uma fase em que o docente analisa sua prática em contato com seus colegas, permitindo que ele compreenda melhor o que faz e busque novas práticas pedagógicas. Para Cabral (2013) a formação continuada não prepara os docentes para que depois eles coloquem em prática, mas sim oferece possibilidades para que eles aprendam fazendo, refletindo sobre o que está sendo realizado.

Com base em Arroyo (2006) a autora aponta que a formação docente para a EJA precisa de reflexão, pesquisa e produção teórica dos próprios docentes da área. O autor acredita que é possível construir uma teoria pedagógica por meio dos processos de formação de jovens e adultos. Ainda em relação à formação de professores para a EJA, a autora por meio de Freitas e Moura (2011) destaca a necessidade de tomar como ponto de partida a especificidade dos sujeitos da modalidade e os fundamentos teóricos metodológicos indispensáveis a EJA.

Cabral (2013), amparada em Laffin (2013), destaca que os sentidos das práticas pedagógicas podem ser explicados através dos próprios limites e possibilidades, a partir de um processo sistemático de reflexão sobre estas práticas. Cabral (2013), pautada em Barreto (2006), salienta que a formação exige espaços e horários definidos, é necessário ter um lugar para o grupo se reunir, assim como materiais para atividades educativas, além disso, é preciso ter uma organização para oportunizar trocas de experiência e reflexão. Ainda com base em Barreto

(2006), a autora debate sobre a importância das formações oferecidas para os professores serem relativas às propostas curriculares e pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes.

A autora destaca também a autoformação, tendo como base Costa, Costa e Freitas (2007) que a apontam como possibilidade do docente controlar seu desenvolvimento profissional, ressaltam a necessidade de superar a formação tradicional, reconhecendo os professores como sujeitos de saberes.

A pesquisadora constata que mesmo com os aportes legais sobre formação de professores para EJA ainda são poucos os trabalhos sobre a temática, existe uma parte destas que não levam em consideração os estudantes dessa modalidade. Relata ainda que a formação continuada nessa área é marcada por rupturas. Percebe que não se trabalha de forma adequada a concepção dos estudantes nessas formações, adotando uma abordagem universalista sobre esses sujeitos e dificultando o reconhecimento dessas pessoas que frequentam a EJA. A autora aponta também que a EJA é vista muitas vezes como um serviço prestado e não como um direito social. Cabral (2013) constata também por meio das entrevistas que os sujeitos estudantes são percebidos de acordo com as próprias representações dos entrevistados, o que ressalta a necessidade de percebê-los como sujeitos histórico-culturais.

A dissertação escrita por Josi Aparecida de Freitas, com o título “A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação” em 2014 na região de Santa Cruz do Sul. Buscou analisar o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que atua em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. A pesquisa possui as seguintes palavras-chave: Educação. Subjetivação. Formação de Professores. Jogos de Verdade. Cartografia.

A metodologia utilizada foi baseada no método cartográfico, constituição dos sujeitos e dispositivos de resistência com base em Foucault. A autora fez uso de diário de campo para as anotações, utilizando a técnica da observação participante que formaram o corpus de análise da pesquisa, além de analisar os jogos de verdade produzidos nas relações de poder. Nesse movimento está a construção de um curso técnico na modalidade de PROEJA, sendo os professores deste curso os sujeitos investigados da pesquisa.

Freitas (2014), baseada em Larrosa (2010), acredita que a formação continuada busca contribuir para a constituição, melhoria e desenvolvimento do sujeito. Destaca também com base

em Larrosa que quando o humano reflete sobre si mesmo, é o resultado dos mecanismos com os quais aprende a transformar-se. Segundo a mesma autora, a formação continuada possui um discurso que busca transformar o professor em um sujeito reflexivo, capaz de examinar a si mesmo e sua prática.

Em relação à construção do sujeito professor, Freitas (2014), amparada em Oliveira (2009), considera que tanto as práticas discursivas, quanto as não discursivas, formam dispositivos que geram significado, contribuindo na constituição do docente.

A autora, de acordo com Araújo (2008), destaca que a formação de professores é uma tecnologia de poder que permite perceber o docente como um objeto de conhecimento possível. Freitas (2014), pautada em Lima Filho (2010), salienta que embora a formação inicial e continuada sejam elementos estratégicos para se atuar junto ao PROEJA, é necessário investigar em que medida as concepções anunciadas nos documentos oficiais estão sendo implementadas e se estão de fato constituindo-se como estratégias suficientes para que esses profissionais possam atuar, garantindo ingresso, continuidade e conclusão dos cursos, com uma formação integral para os jovens e adultos.

A pesquisa revela que há resistência aos jogos de verdade nos dispositivos de formação continuada, os professores se constituem como sujeitos éticos, quando relacionados ao código moral que são prescritos. Porém, a autora utiliza Foucault para revelar que não se pode afirmar o mesmo nas relações de poder. As resistências que são formadas causam rearticulações do dispositivo, tendo por consequência a permanente relação entre subjetividade e verdade em disputa. Assim a autora conclui que o professor do PROEJA investigado constitui-se por meio do jogo de verdades e que o mesmo se encontra em constante construção, ele não é simplesmente regulado, mas resiste a essa regulação, buscando possibilidades de liberdade.

A dissertação intitulada: “Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na educação de jovens e adultos – EJA (Caxias do Sul – 1998/2012)”, escrita por Simone Cardoso de Quadros no ano de 2015, teve como objeto de estudo as interfaces da docência por meio do articulador pedagógico da EJA, com o objetivo de analisar a formação continuada da docência nos espaços escolares.

A metodologia adotada na pesquisa envolveu entrevistas com professores da EJA de Caxias do Sul, pesquisa bibliográfica e documental, compreendendo o plano municipal de educação presente na Revista de Educação de Jovens e Adultos, do Jornal da Secretaria

Municipal de Educação e também livros e artigos produzidos sobre o objeto de estudo. Portanto, faz um resgate da história de Educação de Jovens e adultos com foco na formação de professores, buscando indícios de como a docência constituiu-se, além de pesquisar sobre os desafios da formação continuada desses professores no espaço escolar. Suas palavras-chave são: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada e Docência na EJA.

Quadros (2015), pautada em Cardoso (2014), afirma que existe uma preocupação com a formação do professor desde os anos 30 do século XIX, quando se instalou a primeira escola normal no Brasil, preocupando-se também com os métodos a serem utilizados pelos docentes.

Para a autora a formação continuada deve ser vista como um processo constante e interligada as atividades e as práticas da profissão que ocorrem dentro e fora da escola. É uma formação que precisa ser voltada para o coletivo, as experiências adquiridas com a formação podem mudar as práticas dos professores, porém para que essas mudanças possam acontecer, é necessário o apoio da escola e dos demais docentes.

Quadros (2015), de acordo com Soares (2011), revela que existem duas dimensões para atuação do educador na EJA, sendo elas a dimensão prática e a dimensão teórica, tendo assim ação e reflexão, que devem integrar o cenário profissional do educador.

Baseada em Nóvoa (1992) a autora destaca que ser professor obriga fazer escolhas constantes, que influenciam na maneira de ser e na maneira de ensinar, ressalta que a ação pedagógica está ligada à complexidade de nossa história de vida. Ainda apoiada em Nóvoa (2008), relata que a profissão docente se faz no vivenciar experiências coletivas e colaborativas, por meio de intervenções conjuntas na escola e que essas formas seriam o novo modo de exercer a profissão.

Quadros (2015) reflete sobre como deve ser desafiadora a proposta de uma educação popular, onde tantas narrativas se encontram, dando voz aqueles que supostamente ainda não tinham, amparada em Freire (1987) afirma que não há ignorantes absolutos, nem mesmo sábios absolutos, mas sim homens que buscam saber mais.

A autora, de acordo com Moll (2004), afirma que para se fazer docente da EJA é preciso compreender as singularidades das histórias humanas que se explicitam no espaço da sala de aula e poder encantar-se com o conhecimento que vê através de cada uma dessas histórias.

A pesquisa dá indícios sobre a constituição da docência na EJA no município de Caxias do Sul. A autora afirma perceber que não existe uma formação específica para a EJA. As

entrevistas dos professores realizadas pela pesquisadora foram divididas por categorias de análise para melhor desempenho do estudo. Elas revelaram que o docente da EJA foi se constituindo por meio da atuação, e que o grupo pesquisado buscou na coletividade novos caminhos para mudanças pragmáticas. Percebeu-se que a construção da docência é realizada com a mediação do Articulador Pedagógico, por meio das reuniões pedagógicas e em planejamentos de sala de aula. A pesquisa encerra deixando claro que ainda há muito a ser explorado e pesquisado sobre a área.

“Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC” é o título da dissertação escrita por Silvia Regina Montagner em 2013. O objeto de estudo da pesquisa configura-se em analisar docentes em formação continuada que participam do PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.- Formação Inicial e Continuada). O objetivo da pesquisa é investigar os caminhos e trajetórias docentes em períodos de formação continuada, utilizando narrativas auto/trans/formadoras, como forma de pesquisa-formação com professores que atuam no PROEJA FIC. Possui como palavras-chave: Formação Continuada; Docência; Narrativas e PROEJA FIC.

A metodologia caracteriza-se como qualitativa fazendo uso de pesquisa bibliográfica e participante com intersecções no processo da pesquisa-formação e desenvolvimento profissional, a pesquisadora também utilizou diário reflexivo para o registro das falas, e categorização dos dados das narrativas, baseados na análise de conteúdo de Bardin (2004). Os sujeitos pesquisados foram 8 docentes, sendo 4 do sistema municipal de ensino de Tupaciretã e 4 do Instituto Federal de Farroupilha, no campus de Júlio de Castilhos.

Montagner (2013), pautada por Freire (2005), afirma que a identidade do professor está em constante construção, quando ele busca novos conhecimentos tem consciência de sua condição de inacabamento, pois a educação se refaz na práxis. Assim o docente sempre está enfrentando novos desafios, que é uma característica dos profissionais da educação.

Segundo a autora, com o pensamento de refazer-se constantemente através da auto/trans/formação permanentes o professor pode estar em constante diálogo e reflexão, buscando a ação-reflexão. Ainda com base em Freire (1996), ressalta que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para sua construção, ou seja, possibilitar momentos que instiguem a criticidade dos educandos, permitindo ao professor que no processo de ensinar também se aprenda.

Montaigner (2013), amparada em Barcelos (2007), afirma que formação e experiência são inseparáveis, dessa forma, para a autora o campo da formação continuada constitui-se como campo de possibilidades para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos para a integração escolar e o debate necessário para contemplar a EJA. A partir da análise de Bolzan (2009) a autora ressalta que o docente reflexivo aprende por meio da interpretação de sua própria atividade, dessa forma o professor possui uma constante reestruturação do cotidiano, constituindo-se por meio de um processo dialógico, mediando às transformações que acontecem ao longo da vida profissional do docente.

Em relação à carreira do professor, Montaigner (2013), de acordo com Nóvoa (1995), afirma que ocorre por meio de um processo que pode ser linear ou com regressões, arranques e descontinuidades.

O estudo possibilitou evidenciar a importância dos momentos de formação continuada, sendo que a docência em PROEJA é um constante aprendizado e oportuniza aos professores rever práticas, concepções e formas de trabalharem com os conteúdos, de maneira especial aos educadores que não possuem licenciatura, necessitando de maior sensibilização, a formação continuada é uma possibilidade para isso. Ressalta ainda como os professores têm a aprender com o cotidiano da escola.

A dissertação intitulada “Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos”, escrita por Luiz Renato de Oliveira em 2015, teve o objetivo de analisar os educadores na formação permanente, os desafios de integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos, tornando as relações eu-tu mais participativas. As palavras-chave utilizadas são: EJA; Formação Permanente de Educadores e Projetos Temáticos.

A pesquisa trata de conhecimentos relacionados ao cotidiano e que favorecem a escolarização por meio da construção coletiva dos trabalhos com projetos. A investigação foi realizada na Formação Permanente de Educadores de uma escola Estadual de Santa Maria interessada no desafio de trabalhar com projetos a partir dos saberes de vida dos educandos. A metodologia de cunho qualitativo utilizou Circuitos Dialógicos investigativo-informativos, com o grupo de educadores com base na concepção freireana, onde os educadores foram convidados a “dizer sua palavra” para interagir com o grupo. Esse tipo de pesquisa não despreza o contexto e

aceita o ponto de vista dos investigados, trazendo assim uma riqueza para a realidade estudada, pois as experiências vivenciadas nesses espaços são muito importantes para o processo.

O autor, baseado em Fávero (2009), afirma que a EJA é composta por jovens e adultos que foram excluídos do conhecimento sistematizado e regular no tempo considerado “próprio” e, por isso, precisam de formas diferenciadas, com ações educativas que possam prepará-los para a vida.

Oliveira (2015) destaca ainda que a EJA precisa ser flexível, para tanto necessita ser repensada por meio de uma perspectiva interdisciplinar, valorizando a interação e diálogo entre educador e educandos, buscando formar sujeitos para “ser mais”. O autor, amparado em Imbernón (2011), ressalta que é fundamental formar o educador na e para mudança, através de capacidades geradas em grupo, tendo a sensibilidade de olhar o saber que o educado já possui, possibilitando significado. Para o autor, a EJA precisa estar pautada no diálogo crítico e humanizador, construindo o conhecimento de forma a abranger os anseios dos sujeitos envolvidos.

Ainda em relação ao olhar crítico o autor, com base em Freire (2011), sinaliza que é analisando a prática de hoje que é possível melhorar as práticas futuras. Amparado em Arroyo (2004), destaca também que são novos tempos e dessa forma são também novas maneiras de ser e de se comportar, sendo necessário educar para o novo, inventar e se reinventar, respeitando o outro e sua especificidade.

Baseado novamente em Imbernón (2011) o autor destaca que uma formação deve dotar o docente de conhecimento, atitudes e habilidades, gerando profissionais investigativos. Pautando-se em Henz (2010) o autor chama atenção para as escolas e salas de aula da EJA, que são espaços-tempo de educandos e educadores, num processo de construção de aprendizagem com os outros e com o mundo.

A pesquisa trouxe como resultado a necessidade de uma auto(trans)formação dos coautores da pesquisa que percebem na formação permanente possibilidades para melhorar a prática pedagógica. Constatou-se que a auto(trans)formação permanente precisa ser buscada em conjunto pelo coletivo, compartilhando opiniões, facilitando o surgimento de novos *quefazeres*, em especial ao integrar nos projetos temáticos conteúdos significativos que sejam interessantes para os alunos, de acordo com suas leituras de mundo, e assim as relações *eu-tu* sejam mais colaborativas e agradáveis.

A dissertação chamada “Formação continuada de professores na modalidade *e-learning*: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre”, foi escrita por Denise de Assis Policarpo, realizada em 2014. As palavras-chave utilizadas foram: Formação Continuada em Serviço; *E-learning*; NEEJA e Políticas Públicas.

O estudo teve o objetivo de identificar desafios, possibilidades e limitações dos programas relacionados à formação continuada em serviço dos professores que atuam em um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) de Porto Alegre, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), na modalidade de Educação a Distância (EAD), desenvolvida por meio da Internet, ou *e-learning*.

A metodologia da pesquisa foi dividida em duas etapas, uma bibliográfica e outra baseada na coleta de dados em campo com base na abordagem qualitativa, sendo realizado estudo de caso, utilizando questionário, documentos da escola, além de informações registradas no diário de pesquisa da autora. A análise dos dados coletados foi baseada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007).

Policarpo (2014), amparada em Gatti e Barreto (2009), relata que o tema de formação continuada vem crescendo nos últimos anos, envolvendo diferentes profissionais, além disso, a produção teórica sobre o assunto tem crescido, assim como eventos e debates, percebendo-se também que os sistemas de educação têm cada vez mais investido em formas de propiciar a formação continuada a seus docentes.

A autora, de acordo com Nóvoa (2007), destaca que existe uma nova preocupação política e social que envolve a profissão docente como uma prioridade das políticas educacionais e isso significa assegurar o desenvolvimento profissional dos professores. Com base em Freire (1996), a autora chama atenção para a competência, segurança e generosidade que o ensino exige, sendo que o docente que não leva a sério a formação e os estudos, não tem força moral para realizar as atividades em classe.

Em relação à experiência de trabalho como fundamento do saber do professor, a autora, ancorada em Tardif (2003), menciona que ensinar significa mobilizar muitos saberes, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. Assim, a experiência no trabalho é lugar de reflexão, retomando aquilo que se sabe com aquilo que se busca realizar, produzindo dessa forma sua própria prática profissional.

Policarpo (2014) ainda destaca que autores como Alarcão (1998), Nóvoa (2007), Santos (1998) e Tardif (2003) acreditam na formação continuada como desenvolvimento profissional dos docentes, que acontece na continuidade da formação inicial, e que esta precisa ocorrer por meio da estreita relação com o desempenho da prática educativa.

A pesquisa constatou que muitos docentes do NEEJA não conhecem a possibilidade de realizar formação por meio de programas do governo, existe também a falta de cultura de realizar formação em serviço na modalidade e-learning, assim como a ausência de espaços para comportar essas formações. Esse tipo de formação possibilita compartilhar experiências vividas pelos professores de forma imediata e pode também ter apoio de colegas para realizar tarefas, refletindo de forma positiva para a disseminação de conhecimentos. A pesquisa percebe ainda a necessidade de maior divulgação desses cursos de formação na modalidade e-learning e que os mesmos possam proporcionar as mudanças desejadas em relação à formação continuada em serviço dos professores do NEEJA, podendo ter uso adequado das tecnologias digitais, uma vez que se percebe que os docentes não sabiam utilizá-las pedagogicamente. O interesse dos professores em participar de cursos de formação ressalta a demanda de organização de agenda e espaço da SEDUC e gestão da escola para de fato comportar a formação continuada em serviço.

A dissertação: “Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL”, escrita por Carla Odete Balestro Silva em 2011, teve o objetivo de investigar como o professor de formação técnica torna-se docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA no campus do IFSUL – Instituto Federal Sul rio-grandense: Campus Sapucaia do Sul e Campus Charqueadas. A escolha ocorreu devido as diferentes formas de implantação do PROEJA em cada um e por oferecer diferentes cursos no âmbito do programa em várias áreas. As palavras-chave utilizadas são: PROEJA; Trabalho Docente; Formação Continuada; Identidade Docente e Saberes Docentes.

A autora, amparada em Pinto (1994), destaca que o docente da EJA comprometido com a proposta de educação deve conhecer a realidade social de seus alunos, compreender o sentido da educação para esses sujeitos, sem considerá-los marginalizados, mas sim um produto da sociedade em que vivem.

Com base em Soares (2008), a pesquisadora afirma que somente nos últimos anos esse tema da formação de professores para a EJA ganhou maior dimensão, à medida que o próprio campo da EJA elevou-se a um novo patamar. Dessa forma, discute-se a necessidade de uma

formação pedagógica de conhecimento específico, necessária a profissionalização desses docentes. Soares (2008) ainda destaca que são poucas as pesquisas específicas sobre a formação inicial dos professores da EJA, assim como estudos que tenham como objetivo investigar egressos dos cursos de Pedagogia com habilitação em EJA.

Silva (2011) debate ainda questões sobre as políticas públicas, com base em Charlot (2006), afirma que as políticas educacionais por si só não conseguem atingir os resultados, é preciso compreender os efeitos das mudanças políticas, por meio das consequências que estão sendo produzidas, tanto nas práticas dos alunos, como dos professores.

Apoiada em Saviani (2009) a autora destaca que existe uma precariedade nas políticas formativas, sendo que as contínuas mudanças impedem que se estabeleça um padrão consistente para a preparação docente, de forma que consiga enfrentar os problemas da educação escolar do nosso país.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, realizando estudo de caso. Os dados coletados são oriundos de entrevistas com roteiro semiestruturados com seis docentes que não tiveram formação em licenciatura, ou cursos de pós-graduação em educação (três de cada campi), estudadas por meio de análise de conteúdo, além disso, a autora fez uso de diário de campo.

A pesquisa trouxe alguns resultados, como a especificidade do trabalho com o PROEJA, que a escolha da docência dos profissionais investigados se deu por diferentes razões, como a importância das formações continuadas, com base na realidade do professor, sendo que ela é desejada pelos professores entrevistados tanto no sentido pedagógico, como no aperfeiçoamento de suas áreas de conhecimento e a importância da aprendizagem docente na prática diária da sala de aula. Traz também a urgência e necessidade de formação para a educação profissional como também para o PROEJA.

A tese de título “A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre – RS: um estudo de caso”, escrita por Sonia Ribas de Souza Soares em 2013, teve como objetivo investigar as contradições existentes na formação dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de Porto Alegre - RS, e como elas se materializam na prática social, no processo de “luta e reluta”, pelas condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas. As palavras-chave usadas na tese são: EJA; Trabalho; Educação; Prática social e Formação de professores.

A metodologia da pesquisa é de natureza dialética com abordagem qualitativa, utiliza coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da EJA. A pesquisa realizou estudo de caso em duas escolas, uma estadual e outra municipal, as duas funcionam nos três períodos e trabalham somente com a modalidade EJA. Os participantes do estudo foram os professores destas duas escolas que se localizam em Porto Alegre – RS, a escolha dos professores ocorreu por meio de três critérios: “professores com até dez anos de trabalho em EJA; – professores com mais de 10 anos de trabalho em EJA; – professores representantes da equipe diretiva” (SOARES, 2013, p. 76). Por meio destes critérios foram realizadas 12 entrevistas (6 de cada escola), gravadas e transcritas. O estudo também faz a análise de documentos das escolas e revisão de literatura para buscar na materialidade da EJA suas políticas nacionais e mundiais.

Segundo a autora, é na experiência em sala de aula com os alunos da EJA que os docentes constituem-se como professores, possibilitando o desenvolvimento da formação. Ainda segundo Soares (2013), com base em Freire (1992), revela que a escola quando não possibilita momentos de diálogo, pouco contribui para o professor desenvolver suas potencialidades humanas, pois somente o debate instiga o posicionamento crítico.

Embasada em Vieiro (2008), a autora chama atenção sobre a importância da educação dessa modalidade ser presencial, pois os alunos necessitam de pelo menos o Ensino Fundamental para conseguirem ler e escrever, sem materialidade e sem interlocutores. Como destaca Freire, estes jovens e adultos ainda precisam falar e refletir sobre suas experiências vividas.

Ainda amparada em Freire (1996), Soares (2013) afirma que o diálogo e a participação nos ambientes escolares, colocam os trabalhadores em processo de humanização, compartilhando as experiências, possibilitando reflexão das mesmas e criação de outras possibilidades de desenvolvimento de trabalho.

Para Soares (2013) a dimensão educativa precisa estar presente não somente no espaço escolar, mas também nas relações sociais que produzem aprendizagem. Nesse sentido, apoiada em Giroux (1997), a autora evidencia a necessidade de tornar o pedagógico mais político, e vice-versa, dessa forma seria preciso inserir a escolarização na esfera política e utilizar formas pedagógicas para incorporar interesses políticos, com natureza emancipatória.

A autora se refere à questão da educação bancária, amparada em Freire (1983), que a descreve como voltada para a dominação e alienação, fazendo do educador um prescritor e dos educandos meros espectadores do mundo. Em relação à prática pedagógica a autora, apoiada em

Veiga (1992), salienta que é uma prática social conduzida por objetivos, conhecimentos e finalidades, ela possui também contradições socioculturais resultantes da sociedade. Ainda em relação à prática social dos professores, Soares (2013, p.220) aponta:

A prática social dos professores da EJA passa pela “luta” em se manterem vivos para poder realizar suas atividades materiais e espirituais, e a questão salarial dos trabalhadores em educação é uma desmoralização [...]. É o valor que recebem pela venda de sua força de trabalho.

A pesquisa ressalta que na formação dos professores da EJA existem mecanismos de ideologia e alienação que ocultam a contradição central do capitalismo e que se manifestam nos movimentos de: “‘luta e reluta’, ‘desiste e insiste’, do ‘fazer e do ser professor’ na produção material de existência. Os profissionais se forjam na materialidade das ‘experiências’ da vida, vivida, percebida e compartilhada [...]” (SOARES, 2013, p.14). Porém, mesmo com esses impasses, continuam a lutar, acreditando em uma sociedade diferente. No reflexo da contradição entre trabalho e capital, os professores vendem sua força de trabalho em um processo que forma e produz suas representações para garantirem sua sobrevivência. Assim diante das determinações do modo de produção capitalista os professores organizam e reorganizam sua prática porque acreditam na materialidade humana.

A dissertação escrita no ano de 2012 por Gisele Lopes Heckler com o título: “A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - campus Sapucaia do Sul/RS”, teve o objetivo de desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência nesse programa que articula a EJA com a educação profissional, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Como palavras-chave, a autora utilizou: Trabalho Docente; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos e PROEJA.

Com base nos autores Tardif e Lessard (2005), a autora destaca que a relevância do papel do professor na sociedade vem se constituindo progressivamente. Para os autores, a docência é entendida como um trabalho sobre o humano, ou seja, o objeto de trabalho é o ser, a interação humana.

Heckler (2012), amparada em Cunha (1989), ressalta que compreender o que acontece em sala de aula e o porquê acontece é a primeira tarefa dos que estão envolvidos com a educação e

com uma prática pedagógica competente. A autora traz a visão de Pinto (1997) quando se refere que a educação de jovens e adultos visa atuar sobre as massas, para elevar o padrão de cultura, gerando representantes mais capacitados.

Tomando como referência Soares (2008) a autora destaca que as políticas públicas ainda são insuficientes para atender as demandas da educação de jovens e adultos, e da mesma forma isso vem acontecendo com a educação profissional. Soares (2008) revela ainda que desconsiderar as especificidades da EJA tem sido uma prática constante das políticas de formação de professores e que as universidades demonstram pouco interesse em debater esse assunto.

A autora, baseada em Arroyo (2006), evidencia que a teoria pedagógica foi construída tendo como foco a infância, a pedagogia na EJA precisa agir de forma diferente, pois se trata de outros sujeitos.

Heckler (2012) destaca ainda que a questão da docência no PROEJA está relacionada às necessidades específicas da EJA e da Educação profissional, pois demanda no atendimento de um público que teve a escolarização interrompida e precisa de formação profissional.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e coleta de dados na observação participante e em encontros onde ocorreram as entrevistas coletivas, identificadas como grupo de discussão, baseados nos estudos de Weller (2005, 2006 e 2010), utilizando também o método documentário de interpretação. Nesse método a autora propõe duas etapas, uma de interpretação formulada (organiza e identifica as temáticas, tem também a intenção de traduzir a linguagem coloquial dos sujeitos) e outra de interpretação refletida (observação em segunda ordem e analisa tanto o conteúdo da entrevista como o “quadro de referência” utilizado). O grupo de discussão foi composto por 6 professores que se dispuseram a participar, destes a autora dividiu em grupo A e B (3 professores em cada).

Por fim, a pesquisa constata que os docentes percebem o público da EJA com especificidades e busca atendê-los por meio da prática docente. Os professores apontam ainda que a carga horária do curso é menor que a dos cursos regulares, o que acaba sendo insuficiente, diante das dificuldades dos alunos. A autora analisa também que o curso de especialização em PROEJA disponibilizado pela instituição, possui um baixo número de professores, e que além deste não há outros cursos de especialização na área para atender as demandas dos professores, em especial aos que são substitutos, tendo vínculo temporário. Essa resistência percebida em

participar do curso tem ligação com as experiências profissionais de cada docente, assim como sua posição político-pedagógica.

5.3 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Nesta seção tem-se a intenção de expressar uma breve reflexão sobre as pesquisas acima apresentadas, com o intuito de ressaltar pontos relevantes dos estudos, as principais contribuições de cada produção acadêmica, além de questões necessárias para o aperfeiçoamento da formação de professores na modalidade da EJA. Abordar-se-á as pesquisas em duas etapas, separando-as nas temáticas de formação inicial e de formação continuada.

5.3.1 Formação inicial

Abordaremos aqui as produções referentes às temáticas de formação inicial, realizadas pelas seguintes pesquisadoras: Bär (2014), Ribas (2013), Gaya (2012) e Ribeiro (2013).

No texto de Bär (2014) é possível perceber a preocupação da autora com determinadas situações que os professores enfrentam, os quais não tiveram devida preparação nos cursos de licenciatura, resultando em dificuldades no exercício de ser professor, principalmente, quando se trata de ser educador na EJA.

A autora no intuito de investigar como ocorria a formação do professor de ciências para atuar na EJA realiza uma pesquisa de campo junto aos coordenadores, professores e alunos dos cursos de Ciências Biológicas na modalidade Licenciatura, em quatro universidades localizadas no Oeste do Paraná. Os principais autores usados pela pesquisadora para tratar de formação inicial e de aspectos sobre a EJA foram: Zabalza (2004), Arroyo (2006), Maraschin e Bellhochio (2006), Gatti e Nunes (2008), Gil-Pérez e Carvalho (2009), Barcelos (2010), Flores (2010), Freire (2011) e Tardif (2011).

Bär (2014), quando analisa os dados possibilitados pelo estudo, nos revela uma série de problemas, entre eles é possível ressaltar a falta de contemplação da EJA na formação inicial do professor de ciências e a presença de material inadequado utilizado pelos professores na atuação junto à modalidade. É possível destacar também o descaso com a exigência da formação

específica, pois a autora enfatiza que enquanto os governos não realizarem uma cobrança por essa demanda pouco será realizado nas universidades para implantar a EJA em seus cursos.

Já a pesquisa desenvolvida por Ribas (2013) ocupou-se em pesquisar as representações sociais dos professores da EJA e as políticas educacionais. Com cunho qualitativo, faz uso da teoria das representações sociais e ancora-se principalmente em autores como Freire (1992; 1997; 2000); Nóvoa; (2002; 2009); Gatti (2008); Gadotti e Romão (2011) e Arroyo (2011) para fundamentar o estudo referente à EJA e a formação de professores.

A autora relata que a EJA não recebe o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades, ficando em segundo plano. Constata que existem grandes índices de evasão, na grande maioria associado à metodologia utilizada pelos docentes em sua prática pedagógica e também a falta de preparo específico dos professores. Assim, é necessário maior espaço para as políticas educacionais sobre a formação de professores para a EJA, para que possa conquistar maior presença nas universidades e nas produções acadêmicas.

A dissertação apresenta que na grande maioria dos cursos os professores se formam sem ter o suporte necessário para atuar na EJA e em muitos casos nenhum tipo de conteúdo voltado para a modalidade é trabalhado. O estudo evidencia que não há critérios de escolha dos professores de EJA, onde qualquer educador pode atuar na área. É possível perceber também que uma das estratégias usadas pelas secretarias de educação para tentar amenizar a ausência de profissionais especializados é proporcionar aos professores que atuam na EJA cursos de formação continuada.

Os resultados da pesquisa confirmam que apesar de ainda existir um grande quantitativo de analfabetos jovens e adultos, a EJA se mantém em lugar secundário tanto nas políticas, quanto no espaço universitário dos cursos de formação. Constata-se que as leis e documentos analisados pela autora, tratam da formação de professores para a EJA de forma superficial e que aquelas que abordam as peculiaridades da EJA silenciam questões de formação evidenciando ser imprescindível a criação de uma política pública que trate das especificidades da formação deste profissional. Além disso, a pesquisa realizada junto aos professores sobre suas representações revela que a maioria não recebeu formação adequada, sendo que a palavra de destaque sobre a atuação é “dedicação”, o que mostra que apesar de muitos não possuírem as condições adequadas para ser professor na EJA, buscam aprimorar e ir além, para contribuir na formação deste público.

Percebe-se assim por meio da leitura das pesquisas acima, que a formação inicial dos professores atuantes na EJA contribuiu pouco na atuação destes profissionais, colocando a responsabilidade do sucesso sobre a iniciativa de cada profissional e eximindo o Estado de investir em políticas públicas na área. Diante disso, concorda-se com os dois estudos apontados anteriormente, pois destacam a necessidade urgente do investimento de políticas públicas, que reformulem os currículos de formação de professores para que estes saiam das universidades preparados para atuar com o público da EJA. Outro ponto a ser destacado é que no momento da seleção de profissionais para trabalhar junto a modalidade seja considerado relevante àqueles que possuem formação e conhecimentos na/sobre a área.

A dissertação de Gaya (2012) se ocupa em conhecer como ocorre o atendimento das especificidades da EJA na formação de cursos de Pedagogia de instituições públicas e do sistema ACADE do Estado de Santa Catarina após a promulgação das diretrizes curriculares nacionais (2005/2006). A autora fez uso de método dialético como metodologia do estudo, visando contemplar os aspectos contraditórios presentes no atendimento das particularidades, além de realizar também Estado da Arte, por meio de pesquisa bibliográfica, constatando a denúncia de outros estudiosos e a baixa produção no foco de estudo. A autora utiliza principalmente referências como Freire (1979; 1980); Giroux (1987; 1997); Sacristán (2000) e Apple (2008) no estudo da formação docente e da EJA.

A pesquisa revela que de 75 cursos analisados pertencentes a 21 instituições, apenas 13 ofertam estudos sobre a EJA, porém nenhuma delas oferece a habilitação em EJA. A autora também fez a análise dos documentos das propostas e matrizes curriculares, revelando que existe um número maior de estudos relacionados à infância e a criança do que estudos sobre a EJA, além de existir disciplinas com recortes de áreas de estudo que excluem a modalidade da EJA.

Traz como resultados relevantes que há de fato a oferta de EJA por alguns cursos de Pedagogia, porém de forma reduzida quando comparado com a quantidade de cursos existentes, revelando uma desigualdade de valores ao negligenciar a EJA dos currículos de formação. Observa-se também que a pesquisa contribui no sentido de alertar que se o curso de Pedagogia tem como campo de atuação a EJA, ocorre um desrespeito aos professores que não recebem condições de formação adequada, ficando na ausência de abordagens específicas da EJA.

Acrescenta-se neste aspecto a necessidade da formação não apenas no curso de Pedagogia, mas a presença da formação sobre EJA em todas as licenciaturas, visto que é uma

modalidade aberta para atuação nos demais cursos. Além disso, a pesquisa volta a reiterar a ausência da EJA nas formações iniciais, como já apontado nas produções anteriores, frisando que os estudos estão mais atentos às questões da infância do que interessados no jovem e adulto.

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2013) dedica-se em investigar a concepção de formação inicial do professor para educação de jovens e adultos. O campo de pesquisa ocorreu em três conjuntos de documentos: na produção acadêmica, na construção de políticas educacionais entre 1995 a 2010 e nos documentos dos fóruns de EJA no Brasil, observando que tipo de professor é defendido. O estudo tem metodologia com vistas a uma abordagem dialética e alguns de seus principais autores para fundamentação teórica são Arroyo (2006); Rios (2006); Barreto (2006); Soares (2008) e Paiva (2011).

A pesquisa revela que é uma tendência de nossa sociedade continuar com a demanda da escolarização da EJA, uma vez que não conseguimos atingir a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação de 2010 que visava erradicar o analfabetismo até o final da década.

É possível destacar como resultados relevantes que a formação inicial para a EJA vem sendo refletida pela intelectualidade através de políticas ligadas ao neodesenvolvimento, com ideia de evolução, refletindo a educação como campo que deverá se adaptar as mudanças da sociedade, com um professor que se adapte as mudanças nas estruturas do trabalho, e que a formação para o educador da EJA é algo para o futuro. Os intelectuais dos trabalhos acadêmicos defendem uma formação específica dos professores para a EJA na formação inicial, assim como a necessidade da formação continuada na área. No período político investigado (1995 a 2010), evidencia-se que novas diretrizes para a EJA e para a formação de professores foram estabelecidas, assim como a forte presença da UNESCO e a prioridade das formações e reciclagens dos professores. Sobre os Fóruns de EJA constata-se que se tornaram “arenas de disputa”, por estarem organizados através de projetos antagônicos da mesma sociedade. Observa-se que esta divergência presente nos Fóruns também está associada ao lugar que cada um dos membros se coloca no campo de luta política.

A pesquisa de Ribeiro (2013) faz refletir sobre a EJA como uma demanda necessária que não se finda em tempo determinado, e que por questões como esta, torna-se importante a criação de políticas comprometidas com o desenvolvimento do conhecimento, não como forma de adaptação, mas sim por meio do pensamento crítico e reflexivo.

Diante dos estudos que possuem como foco a formação inicial, percebem-se aspectos importantes relacionados à EJA, revelados pelas pesquisas, como cursos constituídos de forma fragmentada, sem contemplar as especificidades da modalidade da EJA, tornando a formação inicial insuficiente para suprir as necessidades mínimas de todos os segmentos da educação básica. Além disso, as pesquisas apontam que a formação inicial precisa preparar os docentes para atuarem junto ao público da EJA, revelando a necessidade de maior diálogo entre centro de formação e campo de atuação. Outro aspecto é a presença do amadorismo ainda existente na modalidade. Essa situação mostra também ser uma consequência da baixa participação de Instituições de Educação Superior que não apresentam interesse pela demanda, revelando negligência em relação à EJA nos processos de formação. Compreende-se por meio dos estudos a necessidade de uma formação diferenciada, assim como a criação de políticas públicas que possam contemplar a formação de professores para a EJA, visando aperfeiçoar também os componentes curriculares existentes nos cursos de formação inicial, de forma que os mesmos possam integrar aspectos formativos para atuação na modalidade.

5.3.2 Formação continuada

Nesta segunda etapa, procuramos apresentar as produções que tratam da formação continuada referente à EJA. As pesquisas que compõem este momento foram realizadas por Cunha (2014), Cabral (2013), Freitas (2014), Quadros (2015), Montagner (2013), Oliveira (2015), Policarpo (2014), Silva (2011), Soares (2013) e Heckler (2012).

A pesquisa desenvolvida por Cunha (2014) buscou identificar quais os limites e possibilidades presentes na formação continuada dos professores de EJA de Chapecó, desenvolvida por meio da concepção freireana entre os anos de 1997 a 2004. Com metodologia qualitativa, o estudo realiza pesquisa documental, questionário e entrevista semiestruturada. Entre os autores mais utilizados pela pesquisa estão: Freire (1983; 1992; 1996); Nóvoa (1995); Haddad (1997); Di Pierro (2000); Tardif (2002) e Soares (2002). Esses autores foram tomados como referência para discutir sobre os sujeitos da EJA, dados da modalidade, questões históricas e de formação.

A pesquisa contribui no sentido de revelar que Chapecó investiu na educação como uma possibilidade de causar mudanças e que a proposta freireana criada revela a busca por formas de

ensino e aprendizagem diferentes das tradicionais. Constatase também que o grupo de professores entrevistados possui compreensão de escola enquanto totalidade, das práticas pedagógicas e do aluno como sujeito ativo e capaz. Além disso, outro dado importante, possibilitado pela pesquisa, é que o diálogo sempre esteve presente nas formações continuadas dos professores. Cunha (2014) posiciona-se favorável à teoria de Paulo Freire, considerando-a necessária e atual.

Percebe-se que foi um desafio aos educadores aderirem à mudança da concepção freireana, após tantas formações e práticas pautadas no ensino tradicional, havendo também certa resistência ao novo, sendo um dos maiores impasses para o desenvolvimento da formação continuada. Nota-se também como foi complexo desenvolver as formações com base nos pressupostos freireanos, ficando claro que esse novo olhar de Freire pode auxiliar nas práticas educativas, superando as concepções conservadoras.

A dissertação de Cabral (2013) também se dedicou a conhecer mais sobre a formação continuada dos professores de EJA, com a intenção de investigar qual o lugar ocupado pelos estudantes dessa modalidade nas formações dos professores. A autora desenvolveu o estudo por meio de pesquisa qualitativa, com análise documental, levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada, classificando-se como exploratória e descritiva. Entre as referências utilizadas em relação à formação continuada de professores na EJA estão: Marin (1995); Barreto (1998; 2006); Arroyo (2003; 2005; 2006; 2011); Laffin (2006; 2013) e Freitas (2007; 2010; 2011).

A pesquisa revela que as concepções sobre o estudante da EJA precisam ser repensadas nas formações. Fica clara por meio do estudo a necessidade de conhecer os contextos sociais onde os estudantes estão inseridos, para evitar a exclusão social, universalismos e estereótipos. Observa-se a urgência de debater a proposta pedagógica da Rede de Florianópolis que, segundo Cabral (2013), possui diferentes referenciais conceituais e epistemológicos, com a intenção de construir uma única proposta.

A dissertação traz também como dado relevante que os professores não têm conhecimento da construção dos PPPs. Além disso, constata-se uma ausência de discussão sobre temas essenciais da EJA nas formações continuadas, causando descontinuidades pedagógicas. A pesquisa chama atenção para a importância destas formações, pois devem estar alinhadas às propostas pedagógicas e curriculares, de forma a superar também as dicotomias em relação ao estudante da EJA.

Julga-se importante salientar que nas pesquisas de Cunha (2014) e Cabral (2013) compreende-se que as formações continuadas auxiliam na mudança das práticas em sala de aula, revelando tentativas de superação de atividades tradicionais. Outro ponto a ser destacado é a importância de se trabalhar nas formações de professores a concepção de estudante da EJA, com o intuito de conhecer o perfil e o contexto social onde o mesmo está inserido.

O estudo de Freitas (2014) pesquisou a constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica de um curso de Manutenção e Suporte em Informática do PROEJA, do campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. A metodologia é baseada na constituição de sujeitos pautada em Foucault, utilizando também conceitos de dispositivo de resistência e métodos cartográficos. Além disso, utilizou-se diário de campo para anotações dos dados produzidos. Alguns dos autores que deram base para a pesquisa, em relação aos debates do professor como sujeito e da formação continuada, são: Araújo (2008); Oliveira (2009) e Larrosa (2010).

Percebe-se que a autora ressalta as implicações do estudo enquanto contribuição no processo de fazer-se pesquisadora. É possível destacar que o sujeito professor constitui-se também em meio ao percurso e que precisa dar conta de diferentes tarefas. Conforme aponta a pesquisa, na medida em que se configuram as jogadas de disputas, formam-se os sujeitos, misturando o ser professor da educação profissional e tecnológica com ser professor do PROEJA.

A pesquisa revela que muitas questões surgiram por meio do estudo como a problematização dos sujeitos da EJA enquanto excluídos sociais e o programa do PROEJA como política pública. Além disso, percebe-se com o estudo que muitas vezes os professores constituem-se como sujeitos sujeitados, e que uma forma de liberdade seria a resistência dos docentes. Dessa forma, resistir aos jogos da verdade, presentes nas formações continuadas, faz dos professores sujeitos éticos, que buscam possibilidades para a liberdade.

Da mesma forma, o trabalho desenvolvido por Quadros (2015) ocupou-se em investigar a formação continuada da docência em espaços escolares, com foco no articulador pedagógico da EJA, tendo recorte temporal entre os anos de 1998 a 2012 no município de Caxias do Sul- RS. A autora fez uso de entrevistas e análise documental, assim como, também se baseou nos princípios históricos culturais. Já em relação à EJA e a docência, os principais intelectuais utilizados para fundamentar são Freire (1985); Soares (2011) e Nóvoa (2008).

Por meio da pesquisa percebe-se a força coletiva do grupo investigado, onde a formação acontece em serviço e que o planejamento tem grande importância tanto para articuladores pedagógicos, como também para os demais docentes. Compreende-se que a EJA tem ganhado mais visibilidade enquanto modalidade nos últimos anos, os professores quando são envolvidos de forma ativa nos projetos, metodologias e currículo conseguem refletir sobre suas práticas e alterá-las, resultando em uma importante mudança no ambiente escolar.

Nos estudos de Freitas (2014) e Quadros (2015), destacam-se as questões em relação ao coletivo dos professores, que possibilita dar maior força a classe na busca de maiores direitos e também como forma de resistência as imposições. Além disso, os professores quando se mantêm engajados nas ações de planejamento, assim como possuem suporte da instituição de ensino e condições de trabalho favoráveis, conseguem refletir suas práticas com mais facilidade e adequá-las conforme a necessidade dos estudantes.

Montagner (2013) desenvolveu sua pesquisa no intuito de investigar a formação continuada de professores que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA e Formação Inicial e Continuada-PROEJA- FIC. O estudo de metodologia qualitativa realizou entrevistas com docentes, baseando-se na análise de discurso de Bardin. Na fundamentação teórica, a autora utilizou principalmente intelectuais, como Freire, Nóvoa e Barcelos.

Percebe-se, por meio do estudo, que a formação continuada configura-se como espaço de compartilhar saberes, dúvidas e esperanças. As falas dos professores revelam que a identidade do professor está em constante construção, assim como seu desenvolvimento pessoal e profissional. Entre as diferentes trajetórias apresentadas pelos professores, os mesmos possuem em comum a percepção de escola como espaço de aprendizagem e vida, compreendendo a formação continuada como momento de reconstruir-se enquanto profissionais.

A formação no PROEJA revela-se no estudo como uma forma de rever concepções, práticas e metodologias, mostrando que a formação continuada pode configurar-se como momento de mobilização para um aprender e ensinar constantes.

A dissertação realizada por Oliveira (2015) analisou a formação permanente dos educadores de jovens e adultos por meio do trabalho com projetos temáticos. O estudo possui metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa participante por meio de Círculos dialógicos,

além disso, as fundamentações teóricas voltadas às questões da EJA e formação do docente concentram-se em autores como Arroyo (2004); Fávero (2009); Freire (2011) e Imbernón (2011).

Compreende-se por meio dessa pesquisa que trabalhar com a EJA nos dias atuais é uma tarefa complexa, dada a grande diversidade de sujeitos e também a especificidade da modalidade. O estudo apresenta a ausência da EJA nas formações iniciais, dificultando o preparo dos professores, resultando muitas vezes em usar as práticas do ensino regular com os estudantes da EJA.

Observa-se no estudo a importância da EJA ser um espaço para aprendizagem significativa, que possibilite entender a realidade, enfrentar as dificuldades e ter consciência crítica para transformar a realidade e a si. O trabalho com projetos reflete a necessidade de mudanças em relação às práticas educativas utilizadas e a escolha dos temas dos projetos deve ser feita em conjunto por professores e alunos. A fala dos professores ressalta também que trabalhar com projetos ajuda na aproximação entre educador e educandos.

As produções de Montagner (2013) e Oliveira (2015) ressaltam o espaço da formação continuada enquanto momento de troca de experiências e saberes. Concordam que ser docente da EJA é estar em permanente construção, conforme as especificidades do público e da modalidade. Daí a importância do preparo do professor e também das metodologias utilizadas para que o mesmo consiga possibilitar uma aprendizagem que seja significativa no cotidiano dos estudantes, deixando-os instigados a continuar sua formação acadêmica.

O trabalho desenvolvido por Policarpo (2014) investigou a formação continuada e em serviço dos professores que atuam com o núcleo estadual de educação de jovens e adultos na modalidade *e-learning*. A pesquisa tem abordagem qualitativa com uso de estudo de caso, questionários, análise documental e diário de pesquisa. A fundamentação da pesquisa foi amparada em autores como: Freire (1996); Nóvoa (1999; 2007); Tardif (2003); Moraes e Galiazzi (2007) e Gatti e Barreto (2009).

O estudo tem a compreensão de que uma formação adequada deva contemplar o uso de tecnologias digitais, revela que mesmo na atualidade a grande maioria dos professores não sabe utilizá-las por não ter experiência de manuseio. Os professores pesquisados mostraram-se interessados em aprimorar conhecimentos em cursos de formação continuada, tanto de forma presencial, como virtual, desde que sejam ofertados dentro da carga horária de trabalho, tenham organização e que agreguem saberes.

Por meio da pesquisa percebe-se também a necessidade de maior divulgação dos cursos de formação fornecidos pelas secretarias de educação, pois muitos professores não tinham conhecimento sobre essas formações. Esses cursos podem auxiliar os docentes no uso pedagógico das ferramentas digitais, uma vez que a modalidade *e-learning* é uma maneira inovadora de proporcionar ensino e aprendizado.

A dissertação construída por Silva (2011) buscou conhecer como o professor de formação técnica se faz docente no seu trabalho junto aos cursos do PROEJA. Possui abordagem qualitativa e realiza estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Dentre os autores que se destacam no referencial teórico estão: Freire (1996); Soares (2008); Arroyo (2008) e Saviani (2009).

Percebe-se que os professores investigados possuem muitas angústias, dúvidas, lacunas e dificuldades. Esses anseios não são somente sobre o PROEJA, mas também sobre a constituição da identidade docente. Destaca-se a aprendizagem que os professores adquiriram na atuação junto às turmas do programa, possibilitando a reflexão sobre as próprias práticas, construção de novas posturas e saberes.

A pesquisa revela que a procura pela docência na educação profissional ocorre por diferentes questões, desmistificando a ideia que este campo de atuação só é procurado quando os professores não conseguem espaço em outras instituições. Além disso, os educadores mostram-se interessados pelas formações continuadas, sejam voltadas às questões pedagógicas, ou às áreas mais específicas.

É possível observar que nas dissertações de Policarpo (2011) e Silva (2011) evidencia-se o interesse dos docentes em participarem das formações, como forma de ampliar conhecimentos, auxiliando na utilização pedagógica de novas ferramentas. Além disso, assim como, nos estudos anteriores, ressalta-se as angústias em relação à construção da identidade professor da EJA. Diante disso, sugere-se ampliar as discussões sobre quem é o professor que atua na EJA e quais são as competências que ele necessita desenvolver para cumprir com o papel de educador de jovens e adultos.

A tese realizada por Soares (2013), por sua vez, pesquisou a prática social de lutas dos professores da EJA da rede pública de Porto Alegre-RG. O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, com estudo de caso, entrevistas semiestruturadas, análise documental e

revisão de literatura. A autora fundamentou sua pesquisa com base em autores como: Freire (1983; 1992); Vieira (1992); Giroux (1997) e Vieiro (2008).

A pesquisa revela que a prática social de luta dos professores da EJA é permeada por contradições, onde vendem sua força de trabalho em um processo condicionado que lhes garante a sobrevivência. O trabalho transforma o homem e sua forma de ver o mundo, assim como a reflexão, análise das práticas e diálogo possibilitam desenvolver novas formas de realizar seus fazeres.

Observa-se pela pesquisa que os professores investigados acreditam na mudança, nas potencialidades humanas. Esses educadores buscam desenvolver o pensamento dos alunos por meio das próprias contradições em que estão inseridos. Constata-se que ser professor é pertencer a uma categoria de luta.

O trabalho desenvolvido por Heckler (2012) pesquisou a especificidade da docência no PROEJA. Sua metodologia tem abordagem qualitativa, utilizando coleta de dados e interpretação, com perspectiva de pesquisa-formação. Alguns dos autores usados para tratar da docência na EJA e do trabalho docente são: Cunha (1989); Pinto (2001); Soares (2006; 2008) e Arroyo (2006).

O estudo, em consonância com os anteriores, aponta que os professores, sujeitos da pesquisa, necessitam de formação específica para trabalhar com a EJA, identifica-se também que o tempo disponibilizado é insuficiente, uma vez que tem carga horária inferior aos cursos regulares. Os professores também indicam que o estudante da EJA tem mais dificuldades que outros estudantes pertencentes a cursos do mesmo nível.

Observa-se no estudo que as experiências de vida dos docentes influenciam em suas práticas junto à modalidade, além disso, os educadores mostraram-se preocupados em usar exemplos do cotidiano dos alunos, tornando-os mais concretos. Existem também resistências por parte de alguns professores que percebem o PROEJA como uma formação inferior à acadêmica. Ainda relacionado a isso, percebe-se uma baixa procura pelos cursos de especialização em PROEJA. Outro ponto relevante é a grande quantidade de professores por contratos temporários, o que precariza o trabalho docente.

As pesquisas de Soares (2013) e Heckler (2012) destacam que a reflexão do trabalho docente permite aos professores analisarem seus fazeres, com práticas que abordem as contradições sociais dos estudantes. Outra questão de destaque é o pouco tempo oferecido à EJA, quando comparado aos cursos regulares, tonando-se insuficiente, uma vez que os alunos desta

modalidade apresentam mais dificuldades, exigindo maior espaço para trabalhar os conteúdos necessários. Essas dificuldades são oriundas de um sistema escolar excludente, de um público constituído por trabalhadores que vão cansados para as aulas, do uso de metodologias inadequadas, entre outros fatores. A EJA necessita de reflexões sobre como abordar, da maneira mais significativa, essas adversidades características do seu público alvo.

Através das pesquisas voltadas à formação continuada na área da EJA é possível observar que a mesma é vista como uma forma de possibilitar o pensamento crítico reflexivo, fazendo da escola espaço de diálogo. A formação continuada é expressa como momento de pensar o trabalho do educador, analisar a prática docente junto aos colegas, de forma a compreender melhor suas ações, e buscar no coletivo novas práticas pedagógicas. Percebe-se também que a formação continuada possibilita aos docentes aprender durante a prática, contribuindo para o desenvolvimento dos professores. Vale ressaltar que este tipo de formação ocorre dentro e fora da escola, uma vez que se constitui como um processo constante, estando interligada a diferentes atividades, tornando-se uma forma de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos, de maneira especial para debater as necessidades da EJA.

A formação continuada apresenta-se como estratégia para dotar os docentes de conhecimentos e habilidades, tornando-os profissionais investigativos. O tema da formação continuada vem crescendo com o passar dos anos, envolvendo diferentes profissionais, visto que o debate sobre essa formação resulta também em uma maior produção na área. Observa-se que há uma preocupação quanto à precariedade existente nas políticas formativas, assim como a falta de espaço para o diálogo sobre formação dentro das escolas, que não contribui para o desenvolvimento das potencialidades humanas e das mudanças necessárias. Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade de avaliação quanto à formação continuada, refletindo se a mesma está de fato sendo uma estratégia eficiente para que os educadores possam atuar junto aos sujeitos pertencentes à EJA. Destarte, entende-se por meio das pesquisas levantadas que há uma desconsideração das especificidades da EJA, e que apesar do aumento das produções acadêmicas na área da EJA, ainda é necessário que essas pesquisas alcancem os currículos das universidades e escolas, para que ocorra uma melhor compreensão sobre esta área e seus sujeitos.

Consequente, para uma melhor compreensão das informações reveladas pelas produções acadêmicas que se ocupam da formação de professores para EJA, busca-se evidenciar também as aproximações encontradas entre as pesquisas.

5.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS TRABALHOS VOLTADOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Nesta etapa temos o intuito de debater as aproximações das pesquisas, assim como, as principais questões levantadas para fundamentar os estudos que se dedicaram a formação de professores para a EJA. Através da apresentação realizada dos 14 trabalhos acadêmicos, é possível perceber que existe uma aproximação de assuntos. Assim para uma melhor compreensão, as temáticas foram agrupadas da seguinte maneira: Prática Pedagógica; Diálogo; Transposição de conteúdos; Experiência dos educandos; Políticas públicas; Inacabamento dos docentes; Falta de formação específica (formação inicial e formação continuada). No intuito de melhor elucidar estas temáticas em destaque, apresenta-se o seguinte organograma:

Figura 3 - Organograma aproximações entre as pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Procuramos aqui expressar estas aproximações entre os estudos, buscando amparo em alguns dos autores que tiveram destaque entre as produções acadêmicas analisadas, sendo eles: Arroyo, Barreto, Freire, Gatti, Nóvoa, Soares e Tardif.

5.4.1 Prática Pedagógica

Entre as questões levantadas pelas pesquisas é possível evidenciar a prática pedagógica como um elemento destacado, o que fica expresso nos trabalhos de Bär (2014), Gaya (2012), Ribas (2013), Oliveira (2015) e Quadros (2015).

Conforme encontramos no texto de Bär (2014), baseada em Arroyo (1999), revela que a prática pedagógica da sala de aula não está sendo realizada de forma adequada, o que caracteriza falhas na formação destes docentes, que atuam junto a EJA. Gaya (2012) ressalta que a prática pedagógica pode ser usada para manter ou romper com as condições de poder, mas para isso é preciso que os professores tenham metodologias e embasamentos teóricos que instrumentalizem suas ações.

Nóvoa (2009, p.04) também faz contribuições em relação à prática como construção do profissional docente: “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”.

Ribas (2013) também destaca a prática pedagógica, amparada em Freire (2003), chama atenção para a necessidade dos docentes possuírem reflexão crítica sobre suas práticas. Da mesma forma, Oliveira (2015) enfatiza que é analisando a prática atual que pode-se melhorar as práticas futuras.

Ainda em relação à prática docente, Quadros (2015), de acordo com Soares (2011), reflete sobre a dimensão prática aliada a dimensão teórica para atuação do educador de jovens e adultos, ressaltando que ação e reflexão devem estar presentes no cotidiano do docente.

De acordo com Soares (2006), quando a EJA for percebida como um campo plural de práticas ficará também explícito a necessidade da formação desses profissionais levar em consideração a juventude e vida adulta. Nas palavras do autor:

Se a EJA se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, considerando as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA (SOARES, 2006, p. 10-11).

Em consonância, Tardif (2012) aponta que os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes e competências”, mas sim saberes integrados as práticas diárias de ensino, que são muitas vezes determinados por questões éticas, políticas e normativas.

5.4.2 Diálogo

Outro ponto de destaque entre as pesquisas é a importância do diálogo no processo formativo destes profissionais, assim como uma atuação baseada no diálogo com o público jovem e adulto, conforme verificamos nos textos de Ribeiro (2013), Soares (2013) e Cunha (2014).

Ribeiro (2013) aponta a necessidade dos centros de formação prepararem os docentes para atuar junto à EJA, dando ênfase as redes públicas de educação, destacando que existe uma descontinuidade entre o meio acadêmico e o de atuação, evidenciando a urgência de maior diálogo entre a academia, campo de atuação e gestores, buscando contribuir uns aos outros.

Na visão de Soares (2013), na sua tese pautada em Freire (1992), escola que não possibilita o diálogo pouco contribui para o desenvolvimento dos seus docentes, limitando suas potencialidades humanas, sendo o diálogo uma forma de instigar o posicionamento crítico. O diálogo, ainda para a autora, possibilita colocar os trabalhadores em processo de humanização, dando voz as experiências dos sujeitos e oportunizando reflexão sobre elas.

Segundo Freire (2011), a atitude dialógica faz parte da educação, diferente da domesticação. Para o autor, “sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o ‘tu’ desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando” (p. 109-110).

Cunha (2014), amparada em Freire, também defende uma pedagogia dialógica, baseada na ação-reflexão, que possibilita que os sujeitos percebam-se como capazes de transformar a realidade, fazendo do professor um portador de conhecimentos e não apenas um transmissor. Assim, sobre o olhar de Freire frente à necessidade do diálogo, destaca:

Precisávamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidialógico. Lamentavelmente, por uma série de razões, esta postura - a do antidialógico - vem sendo a mais comum na América Latina. Educação que mata o poder criador não só do educando, mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõem ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente pelos seus alunos (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Assim, torna-se evidente a necessidade do diálogo na prática pedagógica dos educadores, visando fazer com que os sujeitos percebam-se como capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

5.4.3 Transposição de conteúdos

Outro ponto debatido entre os estudos é a transposição dos conteúdos, onde se percebe que Paulo Freire é um autor que se sobressai nas pesquisas para expressar a necessidade de mudar este cenário no meio educacional, explicitando o importante papel do docente no sentido de criar possibilidades, opondo-se à educação bancária. Como destacam os estudos de Quadros (2015), Soares (2013), Bär (2014) e Ribas (2013).

Segundo Quadros (2015), o docente precisa refazer-se por meio da auto/trans/formação permanentes, assim o professor necessita estar em constante diálogo. Nesse sentido, com base em Freire, a autora ressalta a necessidade de criar possibilidades para o acesso ao conhecimento, construindo a criticidade nos educandos, possibilitando ao professor que além de ensinar também possa aprender.

Freire (2011) afirma que por meio da consciência bancária só se formam indivíduos medíocres, pois não existe estímulo para a criação. Destaca também que:

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que as outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isso forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 2011, p. 49-50).

Destarte, Soares (2013), também amparada em Freire, reitera a questão da educação bancária, destacando que a mesma tem o propósito de dominação e alienação, deixando o educador na posição de prescritor e seus educandos como espectadores, sem poder de transformação no mundo. Com o mesmo intuito, Bär (2014) evidencia em sua pesquisa que ensinar não é transpor conteúdos, mas produzir conhecimento junto aos alunos.

Ribas (2013), pautada também em Freire, ressalta em sua pesquisa a criticidade dos alunos e o importante papel que tem o professor no sentido de estimular o pensamento crítico, instigando-os a pensar sobre fatos cotidianos.

5.4.4 Experiência dos educandos

Dentre as temáticas que as pesquisas apontam, pode-se evidenciar também a importância do professor da EJA valorizar os conhecimentos e experiências de seus educandos, conforme podemos encontrar nos estudos de Bär (2014), Ribas (2013) e Quadros (2015).

Para Bär (2014), os saberes dos educandos podem ser usados como ponto de partida, de forma que a explicação possa interagir com a realidade que vivem, relacionando seus conhecimentos prévios com o científico. A autora ressalta ainda a importância do docente transmitir confiança aos sujeitos, contribuindo para a relação professor-aluno. Destaca que não é somente o professor da EJA que precisa valorizar esses conhecimentos, mas sim, todos os demais profissionais da educação.

Na mesma direção, Ribas (2013), apoiada em Freire, evidencia que não é possível ensinar os educandos sem fazer relação com o cotidiano dos mesmos, sem conhecer a forma como pensam, tornando-se necessário considerar a realidade dos sujeitos como um princípio norteador do docente da EJA.

Em relação à necessidade de conhecer os educandos da EJA Arroyo realça:

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p. 22).

Quadros (2015) chama atenção para quão desafiadora é a proposta de uma educação popular, onde se dá voz aqueles que ainda não haviam tido esta oportunidade, amparada em Freire, destaca que não existem nem ignorantes ou sábios absolutos, mas sim sujeitos que buscam saber mais.

Segundo Freire (2011, p. 35), “a sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos.” O autor segue destacando que todos sabem algo e por isso não podemos nos colocar na posição de superiores, mas sim de humildes. Dessa forma, para Freire:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 2011, p. 35).

Dessa forma, fica explícita a importância do professor da EJA estar atendo às experiências de vida de seus educandos, pois os mesmos já possuem vivências que podem ser associadas aos conteúdos trabalhados, tornando a aprendizagem mais significativa.

5.4.5 Políticas públicas

Uma temática que também se mostrou presente nas pesquisas foi a preocupação em relação às políticas públicas voltadas para a formação de professores. Dentre as pesquisas que abordam esta questão destacamos: Cunha (2014), Heckler (2012), Bär (2014) e Policarpo (2014).

Para Cunha (2014), pautada em Soares, a falta de formação específica desses profissionais também é um reflexo da ausência de políticas que se dedique à EJA. Na mesma direção Heckler (2012), também amparada em Soares, destaca a insuficiência de políticas públicas para atender as demandas da educação de jovens e adultos e que as políticas de formação de professores seguem desconsiderando as especificidades desta modalidade, além de afirmar que a falta de interesse em debater este assunto também ocorre nas universidades.

Segundo Soares (2011), existem desafios na criação de políticas públicas voltadas para a EJA. Para o autor:

Entre os desafios a serem enfrentados na formulação de políticas públicas encontra-se a profissionalização dos educadores. A falta de concurso público direcionado à EJA contribui para que o campo reproduza o amadorismo e o improviso no enfrentamento de suas questões (SOARES, 2011, p. 315).

Bär (2014) destaca que a formação de professores não é de responsabilidade somente das IES, mas também das políticas governamentais. Ainda em relação às políticas dedicadas a esse

profissional, Policarpo (2014), fundamentada em Nóvoa, afirma que existe uma preocupação social e política que concebe a docência como uma prioridade política, revelando a necessidade de assegurar o desenvolvimento desses professores.

Para contribuir nesta reflexão sobre as políticas públicas Arroyo (2006, p.17) destaca que “[...] uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos”.

5.4.6 Inacabamento dos docentes

Em relação às temáticas que se destacaram na leitura dos trabalhos acadêmicos referentes à formação de professores para a EJA, pode-se ressaltar também a questão do inacabamento do professor e sua necessidade de formação permanente, conforme indicam os textos de Ribas (2013), Montagner (2013), Policarpo (2014), Oliveira (2015), Cunha (2014), Quadros (2015) e Heckler (2012).

Ribas (2013) destaca, com amparo em Freire, que o professor deve ter consciência do seu inacabamento, pois o ser inacabado pode fazer história socialmente, revelando também a necessidade dos docentes buscarem uma constante formação. Com base no mesmo autor, Montagner (2013) ressalta a construção da identidade docente e em consonância a Ribas, afirma que o professor ciente de seu inacabamento refaz sua práxis diante de novos desafios.

Para Freire (2011) a educação é possível ao homem, pois é um ser inacabado e o homem por se saber inacabado busca sua perfeição. Dessa forma, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Freire faz a seguinte reflexão:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que esta em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2011, p. 33-34).

Ainda considerando a condição de inacabamento docente, destaca-se Policarpo (2014), que evidencia o professor como sujeito que precisa tratar com seriedade sua formação e demais estudos, pois do contrário não tem moral para realizar as atividades em classe.

Segundo Freire (2011), para assumir um ato comprometido é necessário agir e refletir, ter capacidade de atuar e transformar a realidade, o autor discorre ainda sobre o compromisso do homem como profissional:

Se de seu compromisso como homem, como já vimos, não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isso, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional (FREIRE, 2011, p 24).

Oliveira (2015), pautado em Arroyo, evidencia que são novos tempos, com isso é preciso também novas maneiras de se comportar e de ser, sendo necessário atentar-se para novas formas de educar. Em consenso, Cunha (2014), amparada em Gatti, afirma que nos últimos anos a procura pela formação básica tem aumentado, o que mostra a ideia de uma atualização constante em função das mudanças, tanto no mundo do conhecimento, como do trabalho.

Ribas (2013), baseada em Nóvoa, afirma que a docência é permeada por desafios em seu cotidiano, a escola passa a ser um espaço que abrange diferentes questões, o que muitas vezes acaba por responsabilizar o professor por uma educação precária. Quadros (2015), também amparada em Nóvoa, ressalta que o professor é obrigado a fazer escolhas constantes, que implicam em sua maneira de ensinar, pois para a autora a ação pedagógica está ligada a forma de vida do docente. A autora destaca ainda que ser professor faz com que o docente possua experiências coletivas. Nesse sentido, Nóvoa (2009) faz destaque em relação ao ser professor, ressaltando que:

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 03).

Ainda em relação aos professores, Gatti (2003) destaca que os mesmos não podem ser compreendidos como seres abstratos ou intelectuais, mas sim essencialmente como seres sociais,

que possuem identidades pessoais e profissionais, estando imersos em uma vida grupal, partilhando uma cultura, sendo seus conhecimentos, valores e atitudes fruto destas relações.

Segundo Montagner (2013), com base em Nóvoa, a carreira profissional do professor pode ocorrer através de processos lineares ou com descontinuidades. Ainda em relação ao professor, Heckler (2012), fundamentada em Tardif e Lessard, destaca a importância do papel do educador na sociedade que vem se constituindo ao longo dos anos, para os autores a docência é vista como um trabalho sobre o humano, sendo assim, trabalha-se com a interação humana.

Segundo Tardif (2012), a docência é composta por conhecimentos originados do meio social. O autor ressalta esta posição exemplificando que estes conhecimentos formam-se através “[...] da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm de universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição [...] outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc.” (p.19). Tardif (2012) destaca que os saberes dos professores estão em sintonia com vários saberes derivados da sociedade.

5.4.7 Falta de formação específica

Outro assunto abordado pelos estudos analisados é a falta de uma formação específica para o professor da educação de jovens e adultos, ou mesmo uma formação pedagógica que trabalhe aspectos fundamentais desta modalidade. Nesse sentido, primeiramente abordamos a falta de formação específica deste profissional de modo geral, na sequência apontamos aspectos revelados pelas pesquisas acadêmicas referentes à formação inicial e formação continuada. As pesquisas que evidenciaram esta discussão sobre a falta de formação específica para o professor da educação de jovens e adultos foram: Ribas (2013), Heckler (2012), Ribeiro (2013), Silva (2011), Bär (2014) e Cabral (2013).

Conforme encontramos no estudo de Ribas (2013), percebe-se que na formação inicial existem lacunas, além da preocupação que expressa sobre aqueles que atuam na modalidade sem qualquer formação, a autora, amparada em Gatti e Barreto, afirma que estes dados já foram ainda mais alarmantes no passado, mas que atualmente ainda existe uma parcela de professores sem nenhuma formação, atuando em sala de aula.

A mesma pesquisadora segue chamando a atenção para o preconceito que existe neste campo, que é considerado “desprofissionalizado”. Apoiada em Arroyo, relata que a EJA é

marcada historicamente por campanhas emergenciais e pelo voluntariado, vista como uma forma de dar uma segunda chance aos sujeitos que participam dela e não como um direito dos mesmos.

Arroyo (2006) discute o direito do educando da EJA e destaca que o mesmo ao retornar a escola busca também outras conquistas:

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

Ribas (2013) reflete ainda sobre os cursos de formação de professores, que se tornam cada vez mais técnicos, sem se dedicarem tanto aos conteúdos. Nesse mesmo sentido, Arroyo sinaliza:

A visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício (ARROYO, 1999, p. 147).

Heckler (2014), fundamentada em Arroyo, debate sobre as teorias pedagógicas que possuem como foco a infância, sendo estas insuficientes quando se pensa na educação de jovens e adultos, uma vez que se trata de outros sujeitos e contextos.

De acordo com Arroyo, é necessário que a teoria pedagógica da EJA parta do oposto da visão de infância (2006, p. 26):

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico.

Ao refletir sobre a EJA nos cursos de Pedagogia, Ribas (2013), com base em estudo realizado por Gatti e Barreto, aponta que existem apenas 1,6% de disciplinas voltadas para a EJA nos cursos de Pedagogia, revelando a necessidade urgente de maior oferta da temática no curso, assim como a emergência de formação específica para a modalidade.

Em consonância, Soares (2008, p. 84) faz a seguinte afirmação: “A profissionalização do educador da EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos

fóruns de debate”. O autor aponta também que as ações das universidades em relação à formação deste educador ainda são tímidas e que a constituição de um quadro profissional de docentes para atuação junto ao público irá contribuir para o fortalecimento da área.

Ainda em relação aos cursos de Pedagogia, Ribeiro (2013), fundamentada em Soares, analisa que a EJA poderia ser introduzida no curso por meio de disciplinas obrigatórias ou optativas, assim como grupos de estudo. Ressalta ainda a importância de se ofertar estudos sobre a EJA para as demais licenciaturas, já que as mesmas preparam professores que também poderão atuar nessa área. Além disso, a autora, com amparo em Soares, aponta que uma alternativa também seria criar um projeto, com apoio do Ministério da Educação, almejando proporcionar mais projetos de extensão, contribuindo para a formação de educadores da EJA.

Segundo Soares (2006), existe a necessidade de transversalizar, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, estudos sobre a EJA, para o autor:

Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006, p. 11).

Ribeiro (2013), pautada em Arroyo, discute a necessidade de construir o perfil do professor de jovens e adultos, sendo importante também que estes professores possam conhecer o perfil de seus educandos. Ainda em relação ao perfil deste profissional, Arroyo (1999) destaca:

O perfil de profissional que restou é esse que estamos formando ou deformando nas últimas décadas. Todos que temos experiência em cursos de magistério, de licenciatura, de habilitações em administração, supervisão e orientação, temos experimentado, com pesar, como é difícil pensar nas dimensões mais permanentes do ofício de mestres, de educadores, como é difícil ler e debater sobre essas dimensões, como os futuros professores, diretores, supervisores preferem saber o como e o que fazer, diante do novo currículo, da nova metodologia e da nova organização (ARROYO, 1999, p. 147).

Na mesma direção, Silva (2011), pautada por Soares (2008), aponta que é somente nos últimos anos que a formação de professores para a EJA teve maior dimensão, onde se discute a necessidade de uma formação pedagógica específica. Nesse sentido, Soares (2006) destaca que

entre as questões que são discutidas na EJA, a formação de professores vem sendo vista como uma das estratégias para avançar na qualidade da educação.

Em consonância, Bär (2014), baseada em autores como Soares e Arroyo, afirma que a formação de educadores para a EJA nunca teve muito espaço nas IES, considerada como uma área de menor importância que as demais, o que caracteriza também a urgência por mudanças na educação superior, de forma que passe a se dedicar também a modalidade da EJA.

Assim como Bär, a pesquisadora Cabral (2013) destaca, amparada em Arroyo, que a formação para a EJA precisa ser refletida pelos próprios professores que atuam nela, sendo importante também que estes docentes realizassem produção teórica sobre a área, pois dessa forma seria possível a criação de uma teoria pedagógica através dos processos de formação da EJA.

Em consonância, Arroyo (2006, p. 20) contribui ressaltando o currículo de formação de educadores, considerando a história da EJA e de seus educadores:

[...] quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Destarte, ainda refletindo sobre a formação dos educadores da EJA, busca-se apresentar a seguir o que as pesquisas apontam sobre a formação inicial e a formação continuada.

5.4.7.1 Formação inicial

As pesquisas revelaram que dentre os temas discutidos destaca-se também a formação inicial, demonstrando preocupações por não atender os conhecimentos necessários para a atuação dos professores na modalidade da educação de jovens e adultos. Entre as pesquisas que discutem a questão da formação inicial podemos destacar Silva (2011), Bär (2014), Ribeiro (2013), Gaya (2012) e Ribas (2013).

Segundo Silva (2011), com base em Soares, ainda são poucos os estudos que se dedicam a conhecer mais sobre a formação inicial dos docentes da EJA, em especial aqueles que são egressos dos cursos de Pedagogia habilitados em EJA.

Para Bär (2014), a formação inicial é fundamental para construir o perfil deste profissional, apoiada em Gatti e Barreto, sustenta que o docente quando bem formado torna-se insubstituível. Ribeiro (2013), também com base em Barreto, defende que a formação inicial é a primeira iniciativa para quem pretende atuar junto ao público jovem e adulto.

Ainda para Bär (2014), pautada em Tardif, reflete a formação inicial, considerando que a pesquisa universitária precisa mudar sua forma de compreender as práticas e concepções dos professores, reconhecendo-os como sujeitos e não objetos, ressaltando também a fragmentação das disciplinas e seu distanciamento da realidade.

Em consonância, Gaya (2012), amparada em Di Pierro, destaca que a ausência de professores com formação específica na EJA é uma questão nacional, que um dos motivos desta situação é a falta de instituições de educação superior que se envolvam com esta demanda, revelando disponibilizar pouco espaço para a modalidade.

Nesse sentido, Soares (2006) discute o dever da formação inicial em preparar os professores para a EJA, porém o que se observa é uma descontinuidade e falta de comunicação entre centros de formação e gestores:

Entende-se que a formação inicial deve preparar os educadores para sua inserção em processos educativos com jovens e adultos, prioritariamente nas redes de ensino público. No entanto, constata-se certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, fazendo-se necessário a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores, que permitiriam, por um lado, às instâncias de formação conhecerem melhor as demandas da área de atuação e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006, p. 11).

Na mesma direção, Ribas (2013), fundamentada em Imbernón, discute a formação inicial, onde a mesma revela não estar atendendo a todas as necessidades de ensino em que os professores podem atuar, fazendo com que os estudantes não recebam uma formação adequada as necessidades da área.

Tardif (2012) ressalta que atualmente existe um destaque maior para a profissão docente, assim como para a formação de professores e organização do trabalho cotidiano. Segundo o

autor, “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (p. 114-115).

5.4.7.2 Formação Continuada

Destaca-se também entre os estudos a preocupação com a formação continuada dos docentes, vista muitas vezes como uma forma de auxiliar o professor que atua na EJA, assim como aperfeiçoamento de conhecimentos. Ressalta-se dentre as pesquisas que abordam a formação continuada de professores, autores como: Cunha (2014), Ribas (2013), Ribeiro (2013), Policarpo (2014) e Cabral (2013) para debater a temática.

Para Cunha (2014), amparada em Freire, a formação continuada ocorre a todo o momento, é um processo que constitui o professor. Segundo a autora, pensar uma formação para aqueles que buscam aperfeiçoar-se para a EJA é dar prioridade aos que historicamente foram excluídos do direito educacional. Cunha, amparada também em Tardif, debate sobre a importância dos docentes não pararem seus estudos, uma vez que é preciso de uma constante atualização dos conhecimentos.

Ribas (2013) discute que a formação inicial vem se mostrando não mais suficiente para a modalidade, baseada em Gatti e Barreto, aponta que a formação continuada é uma opção para o profissional se especializar, porém a mesma tem sido compreendida com características compensatórias, sem função de atualizar e aprofundar conhecimentos, tornando-se uma maneira de compensar as lacunas da formação inicial.

Gatti e Barretto (2009) refletindo sobre a formação inicial, como sendo insuficiente, complementam ainda que:

Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (p. 200-201).

Nóvoa (1992) também faz reflexões sobre a atenção que tem ganhado a formação continuada, destacando:

Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente (NÓVOA, 1992, p. 09).

Segundo Ribeiro (2013), fundamentada em Barreto e Borges, a formação continuada não ocorre somente em instituições de ensino. Na mesma direção, Cunha (2014), com base em Nóvoa, evidencia que os professores vivenciam situações únicas e precisam de respostas únicas, sendo assim, a formação continuada deveria poder assegurar um espaço para o pensamento crítico e reflexivo.

Em relação à importância da reflexão no trabalho docente Nóvoa ressalta:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 06).

Policarpo (2014), pautada em Gatti e Barreto, afirma que maiores discussões vem ocorrendo em relação à formação continuada, envolvendo diferentes profissionais. Segundo a autora, da mesma forma cresce a produção teórica sobre a temática, assim como eventos e debates, sendo possível perceber que os sistemas educacionais também têm investido em maneiras de possibilitar a formação continuada.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a formação continuada tem ganhado destaque:

Observa-se que a formação continuada tem recebido atenção de destaque. Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo [...] a grande maioria dessas atividades de capacitação das quais participaram os professores é de cursos presenciais, apesar da tendência crescente a abranger grande contingentes de profissionais mediante a utilização de cursos semipresenciais e a distância com o suporte de material impresso conjugados a modernas tecnologias de informação e comunicação (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199-200).

Segundo Gatti (2003), é importante ressaltar também a necessidade de entrelaçamento nas formações continuadas, para que ocorram mudanças nas concepções das práticas educacionais dos professores, através de programas que busquem inovações educacionais e aperfeiçoamentos.

Para Cabral (2013), amparada em Barreto, a educação continuada é uma oportunidade de se refletir sobre o próprio trabalho, conciliar teoria e prática. Ainda com base em Barreto, a autora destaca que a formação permanente é a que acontece com os professores da EJA nas redes de ensino, onde os mesmos podem refletir em coletivo com os colegas, possibilitando buscar também novas práticas pedagógicas. Em consonância, ainda em relação ao coletivo, Nóvoa destaca a importância da ética profissional:

[...] a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 08).

Na visão da Gatti e Barretto (2009), as capacitações das formações continuadas possuem características do modelo “em cascata”, de forma que o primeiro grupo de profissionais capacitados passa a ser capacitador de novos grupos. Para as autoras essa medida, apesar de atingir um grande número de pessoas, não contribui de forma significativa, pois ensinar a ensinar demanda de estratégias complexas e demoradas, ultrapassando o que é disponibilizado nestes tipos de capacitações.

Nesse mesmo sentido, Soares (2006) aponta que a formação continuada necessita ser permanente e não esporádica, uma vez que precisa de tempo e amadurecimento, podendo assim ter efeito sobre os conhecimentos, valores e atitudes do educador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo maior deste estudo se dedicou em conhecer mais sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para isso buscou-se construir a presente pesquisa através da análise de produções acadêmicas sobre esta temática, realizadas entre os anos de 2011 a 2015, publicadas por universidades da região sul do Brasil.

Nesse sentido, buscou-se responder a problemática de estudo: O que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre a formação de professores para EJA? A dissertação teve como objetivo geral analisar as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região sul, visando refletir a dimensão de produções neste campo de estudo e compreender o saber que vem sendo construído sobre o tema.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, buscamos atender aos seguintes objetivos específicos: (i) Compreender a trajetória histórica da EJA no Brasil e refletir sobre a formação de professores para a modalidade; (ii) Construir o percurso metodológico que o estudo abordou; (iii) Levantar o que vem sendo produzido sobre a EJA por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação nos Estados de Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2015 e (iv) Analisar as pesquisas acadêmicas produzidas na região Sul que abordam a formação de professores para EJA.

Desta forma, ao atender o primeiro objetivo específico realizou-se uma breve retomada histórica da EJA a partir do ano de 1964, destacando os principais marcos educacionais envolvendo a EJA, assim como seus programas, campanhas e leis que contribuíram para o desenrolar histórico desta modalidade de ensino. O que possibilitou compreender que a EJA, por muito tempo, foi esquecida pelas políticas públicas e que por um vasto período foi trabalhada por meio de campanhas e programas. Com várias rupturas e descontinuidades ao longo da história, somente após a aprovação da LDB de 1996 que a EJA começou a conquistar mais espaço e ser percebida de fato como modalidade de ensino com especificidades, e como tal também deveria ser tratada de forma específica. Além disso, buscou-se apresentar também questões sobre a formação de professores para a EJA, dentre os aspectos abordados sobre a formação deste profissional, destacamos o papel fundamental do diálogo na relação entre professor e aluno, a necessidade de se superar a visão da EJA como sendo um assistencialismo, uma vez que a mesma se configura como um direito destes sujeitos, a busca por uma formação específica que atenda as

necessidades desta modalidade, o uso inadequado de modelos de ensino e metodologias infantis utilizadas com o público jovem e adulto, assim como a importância de levar em consideração as vivências e experiências destes educandos.

Para atender ao segundo objetivo específico foi construído o percurso metodológico do estudo, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento. Apresenta-se o espaço temporal que a pesquisa se dedica, abrangendo o período de 2011 a 2015, seu campo de busca que ocorreu por meio da Plataforma Sucupira e as universidades em que levantamos estudos relacionados à EJA, em especial pesquisas sobre a formação de professores para EJA. Nesta busca, evidencia-se que no Estado do Paraná foi possível encontrar trabalhos em 06 instituições, já em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul foram encontradas produções ligadas ao tema de estudo em 09 Universidades de cada um dos Estados. Os dados disponibilizados pelas produções acadêmicas revelaram também que do total de 65 estudos existem 57 dissertações e somente 08 teses, demonstrando que ainda há um baixo número de produções, nos Doutorados em Educação, sobre a temática, quando comparados ao montante encontrado nas produções de Mestrado, o que pode ocorrer devido a estes programas exigirem mais tempo para a conclusão dos estudos, indicando também uma possível ausência de linhas de pesquisas que envolvam a EJA.

Dessa forma, em posse das teses e dissertações voltadas para a EJA, produziu-se o terceiro capítulo do presente estudo com o intuito de atingir o objetivo subsequente da pesquisa. Assim sendo, a organização dos estudos foi realizada por meio de categorias de análise, construídas a *posteriori* leitura das produções. Com isso, as teses e dissertações encontradas foram distribuídas e apresentadas nas seguintes categorias de análise: Currículo (08); Trabalho e educação (11); Concepções e Práticas Pedagógicas (16); Evasão e permanência (04); Políticas Públicas (08); Inclusão escolar (03) e Formação de professores (14). A apresentação deste material se deu com o intuito de mostrar ao leitor o que vem sendo pesquisado sobre a EJA nos últimos anos, assim como os principais referenciais teóricos usados, metodologias e resultados possibilitados pelas pesquisas. Como o foco do estudo dedica-se à formação de professores para a EJA, a categoria de análise “Formação de professores (14)”, teve maior espaço para discussão no capítulo seguinte, visando também atingir o último objetivo específico da presente dissertação.

O quarto e também último capítulo dedica-se às produções acadêmicas voltadas à formação de professores para a EJA. Para uma melhor compreensão dos estudos, as produções

foram divididas em dois momentos, apresentando na primeira etapa as produções que se ocupavam da formação inicial, em um segundo momento as que se referem à formação continuada. Após as produções apresentadas, realizou-se também uma breve reflexão sobre os estudos, buscando enfatizar as informações relevantes das pesquisas sobre as formações de professores para a EJA, enquanto modalidade de ensino. Na sequência do mesmo capítulo, realizaram-se as aproximações entre as pesquisas, sendo o momento em que se buscou construir um diálogo entre os estudos, envolvendo também teóricos para fundamentar cada temática ressaltada nas produções. Entre os temas que se destacaram estão: Prática Pedagógica; Diálogo; Transposição de conteúdos; Experiência dos educandos; Políticas públicas; Inacabamento dos docentes e Falta de formação específica (formação inicial e formação continuada).

A análise das pesquisas possibilitou diferentes reflexões em relação à formação de professores para a EJA, como as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes que trabalham junto a este público, uma vez que os mesmos não possuem conhecimento sobre a modalidade. Esta situação está diretamente associada à falta de formação específica dos professores para a EJA, tanto em cursos de Pedagogia, como nas demais licenciaturas. Percebe-se a urgência em buscar maior reconhecimento sobre a área, garantindo que as Universidades comprometam-se com a oferta de disciplinas, abordando o conhecimento em EJA. Da mesma forma, é também necessário que as políticas públicas ofereçam maiores possibilidades para uma formação específica na área, exigindo que os profissionais que atuarem nesta modalidade possuam conhecimentos mínimos sobre a EJA.

Outra questão a ser destacada é a necessidade de superar a ideia da EJA como área de valor secundário, vista muitas vezes como uma forma de assistencialismo e não como um direito. Da mesma maneira, isso ocorre nos cursos de formação inicial, quando se dá maior ênfase aos estudos sobre a infância, sem abordar a fase jovem e adulta, negligenciando a EJA dos currículos de formação.

Julga-se importante ressaltar que a EJA é uma demanda que não tem um período de duração determinado, configurando-se como prática necessária, uma vez que nosso país ainda nos dias atuais possui um elevado número de analfabetos, ou analfabetos funcionais. Nesse contexto, justifica-se a necessidade de superar o amadorismo docente e investir-se na formação dos professores da modalidade, tanto de forma inicial, como continuada, destacando a importância de trabalhar com os conteúdos específicos indispensáveis para a área.

Destaca-se também, como necessário, o debate sobre práticas educativas, para que estas sejam diferentes das tradicionais, buscando práticas pautadas no diálogo e na valorização do conhecimento que os jovens e adultos já possuem. Neste sentido, as pesquisas revelam que as mudanças de concepção pedagógica podem gerar resistência por parte de alguns professores inicialmente, mas são estas iniciativas que superam concepções conservadoras.

Ao olhar sobre as produções que abordam a formação de professores para a EJA, destaca-se a importância do educador buscar conhecer o perfil e o contexto do aluno, pois a EJA é composta por uma grande diversidade de sujeitos. Neste sentido, o professor muitas vezes por não possuir os conhecimentos e ferramentas necessárias comete o erro de tratar este público como àqueles que frequentam o ensino regular. Outra questão é a necessidade da EJA configurar-se como espaço de aprendizagem significativa, assim os jovens e adultos podem fazer associações dos conteúdos trabalhados com o cotidiano, possibilitando compreender a realidade e refleti-la de forma crítica.

O pouco tempo disponibilizado a EJA é também uma dificuldade encontrada pelos professores da área, pois a modalidade costuma ocorrer de forma mais aligeirada, quando comparada ao ensino regular, tornando-se um desafio, uma vez que o público da EJA costuma possuir mais dificuldades que o do ensino regular.

Destaca-se que a formação continuada voltada à EJA revela-se como uma oportunidade de socializar conhecimentos, pensar sobre as práticas de ensino utilizadas, buscando no coletivo possibilidades para superar dificuldades. A formação continuada é uma maneira de aprender sob a própria prática, uma vez que ela não acontece somente na escola, mas sim em diferentes espaços. Percebe-se ainda a importância de maior divulgação destes cursos de aperfeiçoamento.

Cabe ressaltar também que a construção desta dissertação possibilitou esclarecer aspectos sobre a formação do educador da EJA e perceber que ainda há muito a ser pesquisado, debatido e avançado em termos de melhorias e conquistas para a EJA, em especial sobre a formação de professores para esta modalidade. Finaliza-se esta pesquisa, mas não terminam aqui as indagações sobre a temática, ficando a certeza de existem questões sobre a formação deste profissional que ainda são carentes de aprofundamento, além da necessidade de renovados esforços para que a área siga se desenvolvendo como campo de conhecimento.

Encerra-se aqui a dissertação, que mesmo encontrando respostas, surgem também muitos outros questionamentos neste processo de realização da pesquisa. Fazer pesquisa é buscar dados e

também indagar-se com eles, como em um constante movimento de fazer e refazer, construir e reconstruir, sem considerar a pesquisa como findada, mas sim em constante movimento e transformação. Dessa forma, expõem-se aqui algumas questões que jugam-se relevantes para reflexão e que permitem a continuidade desta pesquisa futuramente: Como possibilitar maiores estudos sobre a EJA nas formações iniciais?; Quais iniciativas poderiam ser tomadas pelas Universidades para contribuir para a especificidade em EJA?; Qual é o espaço ocupado pela EJA nos currículos das licenciaturas?; Como as formações continuadas podem auxiliar o profissional que não saiu preparado da graduação para atuar na EJA?; Como as políticas públicas podem comprometer-se mais com a EJA e o docente que atua nela?; Até quando o público da EJA será deixado em segundo plano e tratado sem a especificidade necessária?

Assim, após lançados alguns questionamentos, teve-se o intuito de seguir refletindo, talvez até mesmo, instigando outros pesquisadores a dedicarem-se a temática. Espera-se ter contribuído com a EJA enquanto área de conhecimento, na intencionalidade de ressaltar seu importante valor. No mesmo sentido, espera-se ter contribuído de forma especial em relação à formação de professores para a EJA, no que se refere à relevância da especificidade da área, dando maior espaço ao diálogo, metodologias e materiais adequados, além de valorizar as experiências de vida dos educandos do público em questão, possibilitando assim práticas educativas condizentes com as demandas necessárias a EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Minas Gerais, v. 1, n. 68, p.143-162, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. In.: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 108 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281 p.

BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. p. 679-701.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010. 128 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p.20-28, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2008a. 212 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. **Conae 2014**: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. 114 p. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. 118 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: CEB, 2000. 68 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. **Documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. 165 p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: VI CONFINTEA**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. 112 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014b. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Unesco, 2001. 186 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL; [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação ; n. 118). Disponível em <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>> Acesso em 18 de ago. de 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 14, p.108-194, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler. Políticas educacionais e o acesso e permanência na educação de jovens e adultos. **IX Anped Sul**, Paraná, p.1-15, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/709>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ESPÍNDOLA, Yara Xangô. Educação Especial: desafios em busca da inclusão. **Espaço Acadêmico**, n. 100. Setembro, 2009. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7616/4567>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. DP&A. 2004. 158p.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p.365-392, jul. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 42, n. 12, p.259-268, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 111 p.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **Editora e Livraria Instituto Paulo Freire**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-31, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Políticas_Educacionais/Superintendência_de_Diversidades/Educação_de_Jovens_e_Adultos/Publicações/Publicações/Educação_de_Adultos_como_Direito_Humano_-_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014. 39 p. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. 119 p.

GATTI, Bernardete A.. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 119, p.191-204, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.88-111, jan/abr 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELIPE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL, Ministérios da Educação. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**.

Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>> Acesso em 17 ago. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo Sem Fronteiras**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.210-228, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**. In.: Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 1, n. 2-3, p.161-174, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MICHELS, L. R. F. ; DAVIS, C.L.F. **Educação inclusiva**: os caminhos e os desafios diante do ensino da linguagem escrita. In: Romilda Teodora Ens; Marilda Aparecida Behrens; Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. (Org.). Trabalho do professor no espaço escolar. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 149 – 164.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 34, p.6-31, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. São Paulo: Unesp, 2014. 352 p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MOURA, T. M. de M.. **A (de) formação do alfabetizador**: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**: dilemas atuais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 126 p.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Portugal, v. 1, n. 1, p.01-10, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Dom Quixote**, Portugal, v. 1, n. 1, p.13-33, dez. 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 182 p.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 - 2004**. Brasília, DF: Unesco, 2007. 186 p.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 ago. 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 68, p.184-201, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, dez. 2006.

Disponível em: <"<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>"-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

SARAIVA, Irene Skorupski. **Educação de jovens e adultos: Dialogando sobre aprender e ensinar**. Passo Fundo: Ufpe- Editoras Universitárias, 2004. 159 p.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil**, Campinas, v. 1, n. 1, p.01-38, ago. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Autores Associados, 2003. 200 p.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na educação de jovens e adultos - EJA. **Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 3, n. 3, p.113-120, dez. 2012.

Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/977/661>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SILVA, Osmair Benedito da; QUEIROZ, Salete Linhares. Mapeamento da Pesquisa no Campo da Formação de Professores de Química no Brasil. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.1, n.1, p.01-08, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0624-1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 47, p.83-100, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p.25-39, dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25389>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOARES, Liane Figueiredo. Histórias de vida e abordagem (auto) bibliográfica: pesquisa, ensino e formação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. 334 p.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Histedbr On-line**, Campinas, v. 1, n. 28, p.29-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2012. 325 p.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faecba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p.71-82, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faecba/article/view/458>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: educação de jovens adultos e conhecimento (escolar)**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128880>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

AUADA, Viviane Gislaiane Caetano. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015 - Viviane Auada.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BADEIRA, Larisa da Veiga Viera. **Um modo de ler e escrever na EJA: oficinas biografemáticas**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104491>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BÄR, Maira Vanessa. **O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR, 2014. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/Maira_Vanessa_Bar.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 118 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3770/1/451410.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BÕRIGO, Tiago dos Santos. **Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1053>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. **Educação de jovens e adultos em municípios do oeste de Santa Catarina: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2012. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/rosane_fatima_da_conceicao_branco.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRITO, Danillo Ferreira de. **O ensino de história na educação de jovens e adultos: as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker – Londrina-PR**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000187240>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122600>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CAETANO, Sílvia Horwat de Moraes. **A produção do conhecimento sobre o proeja: análise de dissertações produzidas no estado do Paraná (2008-2013)**. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel – PR, 2014. Disponível em: <[http://200.201.88.199/portalpos/media/File/Silvia Horwat de Moraes.pdf](http://200.201.88.199/portalpos/media/File/Silvia_Horwat_de_Moraes.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CAMILOTTO, Carla Avena. **A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Dissertação-Carla-Avena-Camilotto.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CAMPOS, Jaqueline Dinorá Paiva de. **Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação**. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/111916?locale=pt_BR>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. **Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7791>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina**. 2015. 384 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135681>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CUNHA, Suzi Laura da. **A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014. Disponível em: <<http://fleming.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000c2/0000C2F1.PDF>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

DIAS, Cristiano de Oliveira. **Análise do projeto político-pedagógico de uma escola que realiza a EJA na cidade de Canoas: contradições entre teoria e prática**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69936>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

- DORNELES, Caroline Lacerda. **Adição, subtração e cálculo relacional: uma intervenção com alunos do PROEJA FIC/ensino fundamental.** 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FERNANDES, Carla Maria Garcia. **Prática da envolvimento: possíveis contribuições para a elaboração de uma pedagogia em arte na EJA.** 2012. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49419>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- FERRARI, Greicimara Vogt. **Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: Singularidades em Contextos Plurais.** 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4144>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- FRANÇA JÚNIOR, Antenor da Cunha. **Um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela: da aclamação do direito à concretização da justiça social.** 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes/m2013/m2013_Antenor da Cunha França Júnior.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- FREITAS, José Aparecida de. **A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação.** 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/983>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- FREITAS, Patricia. **Um estudo de práticas de numeramento com estudantes jovens e adultos.** 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/757>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- GARCIA, Rogéria Aparecida. **Não estão na escola?: Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas.** 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1636>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- GAYA, Sidneya Magaly. **Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de pedagogia em Santa Catarina.** 2012. 266 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100676>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- GOES, Osiane Meyer de. **A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implementação das políticas públicas.** 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: <http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Josiane_Meyer_de_Goes.pdf&f=/Dissertacoes_turma_I>. Acesso em: 24 abr. 2016.

GOMES, Valesca dos Santos. **Reconhecimento social e permanência na EJA**. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7210>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA**: Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3570>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

JORGE, Céuli Mariano. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná**. 2014. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses_d2014/d2014_Ceuli_Mariano_Jorge.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

JUCHEM, Luiza de Salles. **Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica**: um estudo sobre concepções de alfabetizadores. 2015. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria, 2015.

KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSUL – Campus Pelotas**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1635>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

LAZARINI, Bianca Aparecida Martins Felix. **Políticas para a educação de jovens e adultos pós - 1990**: territórios do saber em movimentos sociais do campo. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Bianca.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado dos professores que atuam nos cursos de secretariado e técnico administrativo em Cascavel. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, Pr, 2013. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao_Maria_Sandreana.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo/rs, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4126>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MACHADO, Jaqueline Tomem. **Educação profissional para jovens e adultos no litoral paranaense**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MAIA, Antonia Lucy Lima. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012)**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7428229-Universidade-federal-do-parana-antonia-lucy-lima-maia.html>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MIRA, Levi Nauter de. **Paulo Freire na “aldeia”**: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3577>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MONTAGNER, Silvia Regina. **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_2f6a2f365bff187a7df1872875dd322d>. Acesso em: 24 abr. 2016.

NAGEL, Rosângela Ruppenthal. **Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos: realidade e possibilidades**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/830>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

NASCIMENTO, Maria do Livramento Alves do. **Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI campus Teresina Zona Sul: uma articulação possível?**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3575>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

NIENCHOTER, Rosane. **A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC) 2004 - 2007**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/rosane_nienchoter.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

OLIVEIRA, Giuliano Roglio de. **EJA na comunidade do Distrito de Hercílio Luz, Araranguá-SC: uma construção a partir de sonhos**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 2013.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. **A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS)**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94747>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Renato de. **Ensinando e aprendendo ensinando com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria, 2015.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana.** 2013. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2878>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

PINTO, Leila Teresinha Corbari. **Educação Profissional no Brasil (2003-2012): Uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC.** 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <<http://200.201.88.199/porta1pos/media/File/educacao/Dissertacao - Leila Corbari.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

POLICARPO, Denise de Assis. **Formação continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre.** 2014. 105 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5708>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

QUADROS, Simone Cardoso de. **Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na educação de jovens e adultos – EJA (Caxias do Sul – 1998/2012).** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/989>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

RIBAS, Marcele Stiegler. **“Ser professor” na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais.** 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=308414>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

RIBEIRO, Lêda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?.** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106799>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SACON, Roberta. **A matemática na visão de alunos da educação de jovens e adultos.** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013. Disponível em: <<http://ppgedu.upf.br/images/pdf/dissertacoes-2015/Roberta Sacon.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SANTOS, Tatiani Belletini dos. **Prática pedagógica no trato das sexualidades na educação de jovens e adultos**: PROEJA, Criciúma. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/3514>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SCHLICKMANN, Jessica Rohden. **A educação de jovens e adultos na perspectiva da pedagogia das competências como instrumento de cidadania e inserção socioproductiva**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/109362_Jessica.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SCHMIDT, Eliane Maria Loebens. **Ética e moral na educação de jovens e adultos**. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11624/396>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33669>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SILVA, Irene Rios da. **Campanhas educativas para o trânsito: a percepção sensível de jovens e adultos**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, Itajaí, 2013.

SILVA, Joelma Batista da. **Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de docência de Paulo Freire**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=313685>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SILVA, Olavo Larangeira Telles da. **Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: <http://Siaibib01.univali.br/pdf/Olavo_Larangeira_Telles_da_Silva.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo Exame Nacional Do Ensino Médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2740>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SOARES, Paulo Renato Cardozo. **Da experiência da escola técnica mesquita para EJA: tema-gerador-de-dor quediz-para-a-dor**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83258>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de porto Alegre-RS.** um estudo de caso. 2013. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94755>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SOUTO, Elize de Matos. **Institucionalização escolar e empreendedorismo:** efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_15670cfeaddc7faf93b235857edb819b>. Acesso em: 24 abr. 2016.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. **Literatura como abertura:** experiência estética e formação na EJA. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37377?locale=pt_BR>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SYDOW, Bernhard. **Currículo Integrado do PROEJA.** 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000865394> HYPERLINK "<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000865394&loc=2012&l=6508297fad085b69>" & HYPERLINK>. Acesso em: 24 abr. 2016.

VON MECHELN, Morgana Zardo. **A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC:** contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158776>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

ZORRER, Lígia Dorian. **A inclusão escolar e o estudante de EJA: um estudo de caso.** 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2015.