



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**NAIRA FABIÉLI KUHN**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA COMO TEMA DE PESQUISA**

**CHAPECÓ**  
**2015**

**NAIRA FABIÉLI KUHN**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA COMO TEMA DE PESQUISA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Iône Inês Pinsson Slongo

**CHAPECÓ**

**2015**

**NAIRA FABIÉLI KUHN**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA COMO TEMA DE  
PESQUISA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador (a): Prof. Dra. Iône Inês Pinsson Slongo

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

01/07/2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Iône Inês Pinsson Slongo

---

Prof. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin

---

Prof. Me. Suzi Laura da Cunha

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA COMO TEMA DE PESQUISA<sup>1</sup>

Naira Fabiéli Kuhn<sup>2</sup>- UFFS

Iône Inês Pinsson Slongo<sup>3</sup>- UFFS

## Resumo

O presente estudo, de natureza bibliográfica, também denominado de “estado do conhecimento”, buscou explicitar e analisar as principais características reveladas pela produção acadêmica nacional sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. O *corpus de análise* da pesquisa foi composto por artigos, teses e dissertações desenvolvidas no período de 2004 a 2013 e 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. As expressões de busca utilizadas para a seleção dos textos foram: “formação de professores para a EJA” e “EJA”. Com estes critérios foi possível identificar 35 produções acadêmicas, sendo, 28 artigos científicos (15 nas Atas da ANPEd e 13 em periódicos da área), cinco dissertações e duas teses. Os dados apontam para: (1) que a produção nacional sobre o tema é ainda incipiente; (2) que a produção origina-se prioritariamente de instituições de educação superior da região Sudeste, com destaque para a UFMG e PUC/SP; (3) que os sujeitos com maior presença nas pesquisas são os professores da Educação de Jovens e Adultos; (4) que as obras de Paulo Freire estão presentes na grande maioria dos estudos, havendo destaque para o livro “Pedagogia da Autonomia”; (5) que as dimensões da formação de professores mais investigadas são: Identidade e Profissionalização Docente, análise da prática pedagógica, formação inicial e formação continuada de professores; (6) e que Paulo Freire é o principal referencial teórico de apoio aos estudos.

Palavras-chave: EJA. Formação de professores. Estado do conhecimento.

## Abstract

The present bibliographic study, also called “state of knowledge”, aimed to explain and to analyze the principal characteristics revealed by the national academic production about teacher training for the Young and Adults Education. The research *corpus of analysis* was composed by articles, theses and dissertations developed in the period from 2004 to 2013. Those documents are available in three different databases: Minutes of the Annual Meetings of the Nacional Association of PostGraduation and Research in Education (ANPEd), Theses Bank from CAPES e periodicals bound to SciELO database. The search expressions used for the selection of the texts were: “teachers training for EJA” and “EJA”. With these parameters it was possible to identify 35 academic productions, of which 28 were scientific articles (15 in

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

<sup>2</sup> Acadêmica de Pedagogia - 9º fase - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: naira.52@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação - Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: ione.slongo@uffs.edu.br.

the Minutes of ANPEd e 13 in the area periodicals), five dissertations and two theses. The data points that: (1) the national production about the subject is still incipient; (2) the production is mainly created by the institutions of higher education from the Southeast region, with emphasis on the UFMG and the PUC/SP; (3) the subjects of greater presence in researches are the Teachers from The Young and Adults Education; (4) the works of Paulo Freire are present in the great part of the studies, with focus on the book “Pedagogy of Autonomy”; (5) the most investigated dimensions of the teachers training are: Identity and Lecturer Professionalization, analysis of the pedagogical practice, initial and continued formation of Teachers.

Keywords: Young and Adults Education. Teachers Training. Academic Production.

## **1. Introdução**

Historicamente no Brasil, a Educação de Adultos, atualmente reconhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA), sustentou-se de modo independente, com poucos vínculos ou articulações com a educação escolar. Veio a consolidar-se mais recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando-se uma política de estado (BRASIL, 1996).

Segundo a legislação vigente, a modalidade deve ser ofertada pelas escolas regulares de educação básica e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos em idade própria. Deve ser gratuita e levar em consideração as características dos alunos, notadamente suas vivências e leituras de mundo, estimulando-os ao acesso e permanência, além de fazer articulações com a educação profissional (BRASIL, 1996; 2002).

Apesar dos avanços de ordem política e pedagógica registrados, percebe-se que ainda é fraco o reconhecimento da EJA enquanto modalidade/espaco/tempo de formação. Percebe-se também, que ao longo da história, tem predominado na EJA concepções de educação que nem sempre levam em consideração o perfil e as particularidades de aprendizagem dos educandos adultos, tendo sido assumida, muitas vezes, como um processo de aligeiramento ou simplificação da educação escolar. Faz-se necessário destacar que, enquanto modalidade de educação formal, a EJA é portadora de necessidades e especificidades que caracterizam a prática pedagógica com o público jovem e adulto, na sua maioria trabalhadores, portanto, com intensas vivências e leituras de mundo construídas em outros espaços da sociedade. Estas características e referenciais de que são portadores os estudantes, precisam ser reconhecidas profundamente pelos educadores e levadas em conta no processo pedagógico, sob pena do aluno não sentir-se integrado e acolhido, se evadindo com facilidade do ambiente escolar.

Neste sentido, ganha significado a formação do professor para atuar na EJA. Para Arroyo (2006), o perfil deste educador ainda está pouco definido. Faz-se necessária uma constante construção desta modalidade profissional e das políticas públicas que regem a EJA. O professor da EJA precisa conhecer em profundidade as características do fazer pedagógico com jovens e adultos, levar em consideração seus contextos e suas vivências, de modo a, através do diálogo, problematizá-las e socializar elementos para sua ressignificação, possibilitando maior autonomia e liberdade de escolha entre os alunos. (ARROYO, 2006; NOGUEIRA, 2004). Daí a importância e a necessidade de conhecer o que as pesquisas vêm anunciando sobre a formação de professores para a EJA. Nesta direção também aponta Soares (2008), quando argumenta que a formação de professores com foco na EJA é uma ação importante no sentido de contribuir para a reconfiguração e consolidação deste campo do conhecimento.

No cenário educacional mais amplo, a formação de professores é um tema com forte presença nas pautas de pesquisa (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; ROMANOWSKI, 2012), estando entre os focos temáticos com maior volume de estudos realizados em diferentes áreas. Entretanto, quando o recorte é para a formação de professores para atuar na EJA, a temática mostra-se ainda pouco explorada (HADDAD, 2000; MACHADO, 2000; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999).

Desse modo, considerando a história mais recente e o crescimento importante que os estudos sobre a EJA vem registrando nos últimos anos, o estudo ora relatado teve o objetivo de analisar a presença da formação de professores para a EJA como tema de pesquisa na produção acadêmica nacional, explicitando, de modo particular: o quantitativo desta produção na última década, a origem geográfica e institucional dos estudos, os sujeitos da EJA com quem as pesquisas tem dialogado; os referenciais teóricos de apoio com maior presença entre as pesquisas e, as dimensões da formação de professores privilegiadas. O estudo configurou-se como pesquisa bibliográfica, do tipo “estado do conhecimento”.

Vale destacar que estudos desta natureza, sobre a produção acadêmica nacional envolvendo a EJA e, portanto, a formação de professores para a EJA já foram realizados anteriormente: Haddad (2000), analisa a produção do período 1986 a 1998; Araújo e Jardimino (2011) focam no período de 2006 a 2010; Oliveira; Dias; Motta Neto (2012) inventariam a produção de 1992 a 2010. Esta pesquisa seguiu na mesma direção destes estudos, ampliando o recorte temporal. Os dados a seguir apresentados e analisados compõem uma primeira aproximação com a produção nacional sobre o tema. Uma análise mais detalhada e em profundidade ainda acha-se em curso.

## **2. A Educação de Jovens e Adultos na história**

Para refletir e compreender a ação educativa de jovens e adultos é importante conhecer um pouco da sua trajetória histórica. Sua presença já podia ser percebida nos tempos coloniais, quando no Brasil, religiosos exerciam ações educativas de forma missionária com o objetivo de evangelizar, ensinar normas de comportamento e ofícios que eram necessários para a economia colonial. No período imperial também ocorreram ações educativas neste campo, porém muito pouco foi realizado de forma oficial, dada a concepção de cidadania em vigor, segundo a qual, a escolaridade era considerada um direito apenas das elites econômicas. Nesse momento a educação básica passou a ser responsabilidade das Províncias, que recebiam poucos recursos do governo imperial para a educação da maioria mais carente, revelando pouco interesse por parte da elite em estender a educação básica a toda população, comprometendo não só a EJA, mas também a educação das crianças e adolescentes. (DI PIERRO; HADDAD, 2000; BRASIL, 2002).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, as ações educativas, inclusive aquelas voltadas à EJA, foram retomadas somente no império. Em 1824, por influência europeia, a constituição brasileira firmou a garantia de “[...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.109). Contudo, a proposta permaneceu somente como uma intenção legal, apenas uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica era considerada cidadã, excluindo assim, índios e grande parte das mulheres do direito à educação.

A partir de 1891 ocorre a descentralização da responsabilidade pública pelo ensino, “[...] a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de ‘animador’ dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109). Assim, novamente a educação era possível somente às elites, a oferta de ensino ficou dependente da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias que detinham controle político. Nesse período houve também a exclusão dos analfabetos a participação pelo voto. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Em 1920 com o elevado número de analfabetos, renovadores da educação começaram a exigir do Estado a responsabilidade pela oferta do serviço. Os precários índices de escolarização do Brasil quando comparados a dos demais países da América Latina, começaram a preocupar as autoridades brasileiras, essa preocupação também estava associada ao início do processo de industrialização e urbanização no país. Somente em 1940 que a EJA foi vista como

um problema de política nacional, dessa forma, dentre as normas do Plano Nacional de Educação previsto pela constituição de 1934, a mesma incluiu o ensino primário, gratuito e de frequência obrigatória, e este deveria ser estendido aos adultos, dessa forma, a EJA passou a ser reconhecida, tendo tratamento particular. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

No período de 1950 a 1964 ocorreram vários movimentos em relação a EJA, visando oportunizar a educação a jovens e adultos de diferentes classes sociais revelando a luta pela democratização do acesso à educação:

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.113).

Na década de 1960, um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA foi proposto pelo educador Paulo Freire, destacando a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. (BRASIL, 2002).

Nas reflexões de Paulo Freire, somente a formação e desenvolvimento de uma consciência capaz de aprender de forma crítica as características da realidade possibilitaria o exercício de uma atuação criadora. Freire compreendia a educação como fundamental no processo de conscientização, insistia na necessidade de um ensino através do diálogo, em atividades de grupo, incentivando a participação e exercício da reflexão crítica. (BEISIEGEL, 2010).

Com o golpe militar em 1964 os movimentos da educação e cultura são fortemente reprimidos, tendo seus ideais censurados:

[...] toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão. Persistiram algumas iniciativas, desenvolvidas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política. (BRASIL, 2002, p15).

Para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos (BRASIL, op. cit.). Muito diferente do que propôs Paulo Freire, a cruzada tinha função assistencialista,

atendendo aos interesses do regime militar e mais tarde acabou sendo extinta em função de críticas sobre sua condução. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. O MOBRAL foi criado tendo em vista a necessidade de responder a um direito de cidadania que era legítimo para a população, o mesmo foi visto como uma ação alternativa ao trabalho da cruzada ABC. Pela forte pressão do regime militar, o movimento distanciou-se dos aspectos pedagógicos e atendeu a objetivos políticos do regime militar. (BRASIL, 2002).

Em 1985 houve a retomada do governo pelos civis dando fim ao golpe militar, resultando em um momento de democratização das relações sociais e instituições públicas brasileiras, aumentando os direitos sociais. No exercício do primeiro governo civil foi extinto o MOBRAL, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. A mesma, apesar de ter herdado funcionários, estrutura, concepções e práticas político-pedagógicas do MOBRAL, incorporou inovações e em 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas, uma das mudanças significativas foi sua subordinação à estrutura do MEC, apoiando de forma técnica e financeira iniciativas inovadoras da EJA. A Educar em 1990 foi extinta, visando à redução de subsídios estatais para o ajuste de gastos e o controle da inflação. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Criou-se no ano de 1996 em cada Estado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que consistia em um sistema onde a maior parte dos recursos destinados à educação reunia-se em cada unidade e era colocado em um fundo contábil. Posteriormente este recurso era redistribuído aos Estados e municípios, de forma proporcional ao número de matrículas. Assim, a EJA novamente passou por dificuldades, pois começou a competir com a educação infantil nos municípios e com o ensino médio nos Estados. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Em 1996 com aprovação da nova LDB, Lei Nº. 9.394, a EJA inaugura uma nova fase. No capítulo II, artigo 37 da Lei, 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 formado regulamento. (BRASIL, 1996, p.26).

A decisão legal acabou por fortalecer a EJA, que se tornou uma política de estado e uma alternativa que tem por objetivo estimular o acesso e permanência da população brasileira nesta modalidade de ensino e, assim, elevar seu nível de escolaridade e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos educandos. Além da oferta dos níveis fundamental e médio, a legislação orienta que a EJA também poderá estar integrada aos cursos de Educação Profissional, contribuindo para a inserção dos educandos no mercado profissional.

Ainda em 1996 foi implantado pelo Ministério da Educação o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que consistia em realizar a alfabetização inicial em apenas cinco meses. O Programa teve expansão rápida, mas não obteve sucesso no resultado de suas atividades. Houve também em 1997 o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), elaborado pelo governo federal em parceria com conselhos de reitores e o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), introduzindo uma proposta de EJA no meio rural por meio de ações governamentais da reforma agrária. O objetivo deste programa era alfabetizar trabalhadores rurais assentados, oferecendo cursos com duração de um ano, tendo destaque em relação à formação dos alfabetizadores:

[...] seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 125).

Em 2003 é criado pelo Ministério da Educação o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de apoiar ações de alfabetização estruturadas com outras políticas de assistência social, tornando a alfabetização de jovens e adultos uma das prioridades do país. (BRASIL, 2006; 2008). Ao longo dos anos o Programa teve reformulações como o aumento do período de alfabetização de seis para oito meses, repasses financeiros, avaliações sistemáticas, desenvolvimento de subprogramas destinados a quilombolas e pescadores, entre outros aperfeiçoamentos. Após cinco anos de atividades do programa, avaliação realizada revelou que apesar dos esforços envidados, o Programa não teve o impacto esperado na redução das taxas de analfabetismo existentes antes da sua criação. (BRASIL, 2008).

Com o movimento de ampliação de vagas no ensino público fundamental, a escola ficou acessível a diferentes camadas da população, porém, esta ampliação de vagas não foi acompanhada pela crescente qualidade de oferta e condições de ensino. Muitas pessoas passaram pela escola sem obter uma aprendizagem que lhes fosse significativa, fazendo com

que o fracasso e repetência fossem os maiores motivos por abandonarem o ambiente escolar. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Na atualidade, segundo o Censo escolar de 2012, a EJA possui 2.561.013 pessoas que estão matriculadas no ensino fundamental e 1.309.871 no ensino médio. O censo sinaliza também, que segundo dados da PNAD/IBGE 2011, nosso país tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não possuem ensino fundamental completo. (BRASIL, 2013).

Como é possível perceber, enquanto modalidade/tempo/espço de educação formal, a EJA surge no país e se mantém ao longo de muito tempo de forma esporádica, eventual e pouco valorizada. A partir do momento e que se torna mais orgânica, articulada à educação básica, mostra sinais favoráveis à sua consolidação, inclusive enquanto campo do conhecimento. Nesse contexto, a formação de professores para a EJA tem se mostrado um tema ainda pouco definido e estudado. Tais dados contribuíram significativamente para a definição da problemática da pesquisa aqui relatada.

### **3. A formação do professor para a EJA**

Percebendo o compromisso social da EJA enquanto modalidade de ensino e parte da educação básica, assume papel fundamental a reflexão sobre a formação do professor para atuar neste segmento educacional. Conforme Arroyo (2006), o reconhecimento de habilitações para trabalhar nesta modalidade de ensino é ainda muito recente e o perfil deste profissional ainda está pouco claro:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desconfigurado dessa EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. (p. 18).

Nesta direção, os cursos de Licenciatura em geral, ao ocupar-se da formação de professores para a Educação Básica, precisam também considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA. No Art. 61 da LDB consta que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às 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.22).

Para a formação do educador da EJA faz-se necessário considerar as especificidades dos estudantes que buscam esta modalidade de ensino, seu contexto vivencial e as particularidades

da aprendizagem na fase jovem e adulta. Defende-se uma perspectiva emancipatória para a EJA, pois, os jovens e adultos que dela fazem parte são, em sua grande maioria trabalhadores, oriundos das camadas populares, excluídos do sistema educacional e oprimidos de diferentes formas. Estes sujeitos, por diferentes motivos não tiveram acesso ao ensino regular ou tiveram que abandoná-lo em favor da subsistência. Assim, ao retornarem novamente para uma sala de aula, desejam um educador que reconheça suas histórias de vida e os considerem sujeitos capazes, aptos ao processo do conhecimento, portadores de saberes/experiências que precisam dialogar com a cultura científica.

Portanto, cabe ao educador da EJA conhecer o perfil dos seus educandos, suas características e experiências, de modo a dinamizar um currículo e uma relação pedagógica que considere explicitamente tais saberes e experiências, promovendo uma aprendizagem significativa, com ressonância no cotidiano vivencial, de modo a gerar interesse e contribuir de fato para uma escolarização com qualidade e significado aos estudantes.

Tais aspectos evidenciam uma preparação específica que precisa estar presente na formação inicial e continuada do professor da EJA (ARROYO, 2006). Isto não significa atribuir a esta formação e atuação uma função meramente utilitarista, conforme argumenta Ventura (2012), mas sim, relevância e significado à educação da classe trabalhadora, possibilitando aos educadores desta modalidade, leituras e reflexões prévias “[...] sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização” (p. 72).

Outro ponto a destacar é que a prática dos educadores, inclusive da EJA, precisa ser permeada pela reflexão crítica, uma vez que, fazer da própria prática objeto de análise é uma forma de relacionar teoria e prática, identificar pontos a serem melhorados e, assim, constituir-se como profissional da educação.

A partir disso, é possível constatar que uma prática pedagógica adequada pode favorecer o desenvolvimento dos educandos, fazendo com que se sintam instigados a permanecer e avançar na aprendizagem escolar ou, desmotiva-los, pelo sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, pois o que acontece ali não é significativo para suas vidas. Nesta direção Freire (1996) considera que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce entorno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (p.39).

Assim, a formação do educador da EJA precisa estar em diálogo com o cotidiano e com as práticas desenvolvidas nesta modalidade, as quais serão amadurecidas no processo de reflexão crítica, levando a uma reelaboração dos saberes em movimento. Trata-se de uma concepção de formação que valoriza os saberes vivenciais, como também, os conhecimentos que proporcionam mudanças no cotidiano.

A formação de professores tem sido um tema intensamente investigado e debatido nos dias atuais (ROMANOWSKI, 2012). Por outro lado, a legislação vigente, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apontam para a forte demanda da EJA e o necessário compromisso dos cursos de Licenciaturas com a formação de educadores dedicados a este segmento da educação escolar:

[...] a existência de um contingente ainda expressivo de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade faz com que a educação deles mereça um programa especial, que visa dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio entre 7 e 17 anos. Desse modo, no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma com que se trabalha com as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2002, p. 140).

Apesar de todos os revezes que esta modalidade educacional tem enfrentado ao longo de sua história, também é importante destacar que sempre houve lutas em busca a melhores propostas e condições e acesso, sem se conformar com o sistema educacional imposto. Contudo, a preocupação com a formação do professor para atuar na EJA é relativamente recente, há muito ainda a ser explorado sobre o tema (VENTURA, 2012; PEREIRA; FARE, 2011). E essa construção precisa ser concebida com profundidade e melhor fomentada, de modo a possibilitar a criação de políticas públicas que possam subsidiar a EJA no cumprimento do seu objetivo, de elevar o nível de escolaridade dos cidadãos brasileiros, condição fundamental ao exercício da cidadania.

Arroyo (2006) problematiza a formação dos educadores para a EJA com os seguintes argumentos:

Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a educação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (p.18).

Portanto, considerando a trajetória histórica da EJA, assim como o percurso que a formação de educadores que nela atuam vem realizando ao longo do tempo, especialmente através da pesquisa, torna-se relevante pesquisar o que as produções acadêmicas revelam sobre a formação de professores para a EJA.

#### **4. Metodologia**

A presente pesquisa de caráter bibliográfico, do tipo “estado do conhecimento”, teve o objetivo de analisar as principais características da produção acadêmica nacional sobre a formação dos professores para a EJA, publicada na última década (2004-2013).

Com relação às pesquisas do tipo “estado do conhecimento”, Ferreira (2002) argumenta que:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também 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).

Para a autora, as pesquisas denominadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são vistas como uma forma de inventário ou resgate de estudos e pesquisas realizadas sobre determinada área do conhecimento. Essa modalidade de pesquisa auxilia na obtenção de um conjunto de dados sobre o que já foi construído para, assim, realizar um levantamento e avaliação do que foi produzido até então sobre determinado tema, identificando também as lacunas do que ainda não foi pesquisado e debatido.

As produções acadêmicas objetos de análise da presente pesquisa foram dissertações, teses e artigos que versam sobre o tema “formação de professores e EJA”, desenvolvidas no Brasil e publicadas no período de 2004 a 2013. Os textos das dissertações e teses foram localizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>. Os artigos em eventos foram identificados no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), disponível em <<http://www.anped.org.br/>> e os artigos em periódicos, no sítio da Scientific Electronic Library Online (SciELO), disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

Vale destacar que para a busca realizada no Banco de teses da CAPES e na SciELO foram utilizadas as seguintes expressões de busca: “EJA” e “formação de professores para a EJA”. Por sua vez, a identificação dos artigos nas Atas da ANPEd deu-se a partir da análise do título e resumo dos textos apresentados no GT 18 – Educação de pessoas jovens e adultas. Tais critérios possibilitaram incluir 35 produções acadêmicas, conforme mostra a Tabela 1:

**Tabela 1-** Produções acadêmicas encontradas (2004-2013).

<b>Artigos Anais ANPEd</b>	<b>Artigos Periódicos</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Total</b>
15	13	05	02	35

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

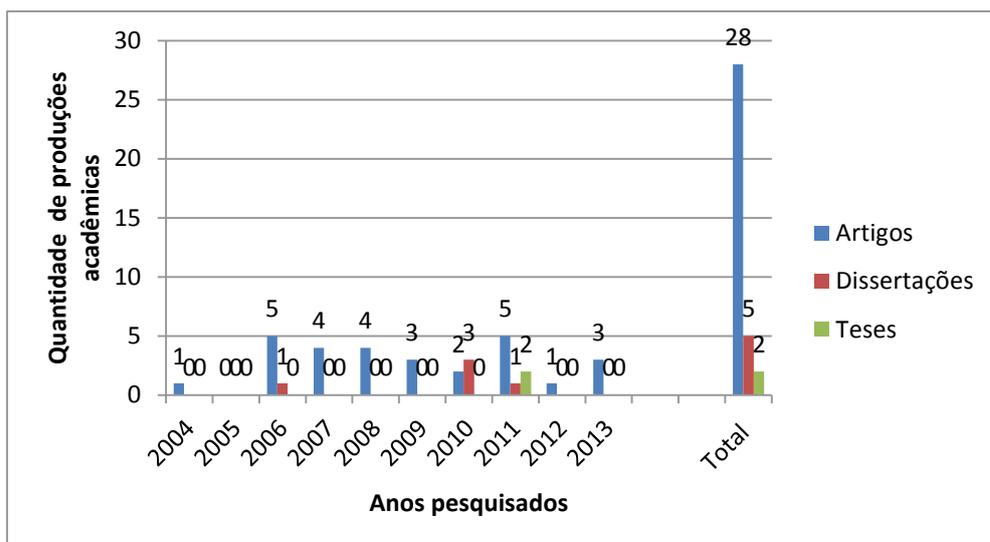
Através da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) destas produções acadêmicas relacionadas à formação do professor para EJA, foi possível identificar: o quantitativo desta produção acadêmica ao longo do período em análise; a origem dos estudos; sujeitos investigados; referenciais teóricos de apoio e aspectos e dimensões da formação de professores investigadas.

## **5. Apresentação e análise de dados**

Conhecer de modo profundo e específico as características da produção acadêmica de determinada área do conhecimento, exige estabelecer critérios analíticos de modo a explicitar dados que sejam significativos e possibilitem um balanço e uma análise do desenvolvimento do campo do conhecimento. Apresenta-se a seguir dados panorâmicos sobre a análise da produção acadêmica sobre formação de professores para a EJA, realizada na última década.

### **5.1 A quantidade das produções**

Um dos primeiros dados identificados e analisados foi a quantidade de artigos, dissertações e teses produzidas no meio acadêmico, na última década. Os dados estão abaixo:



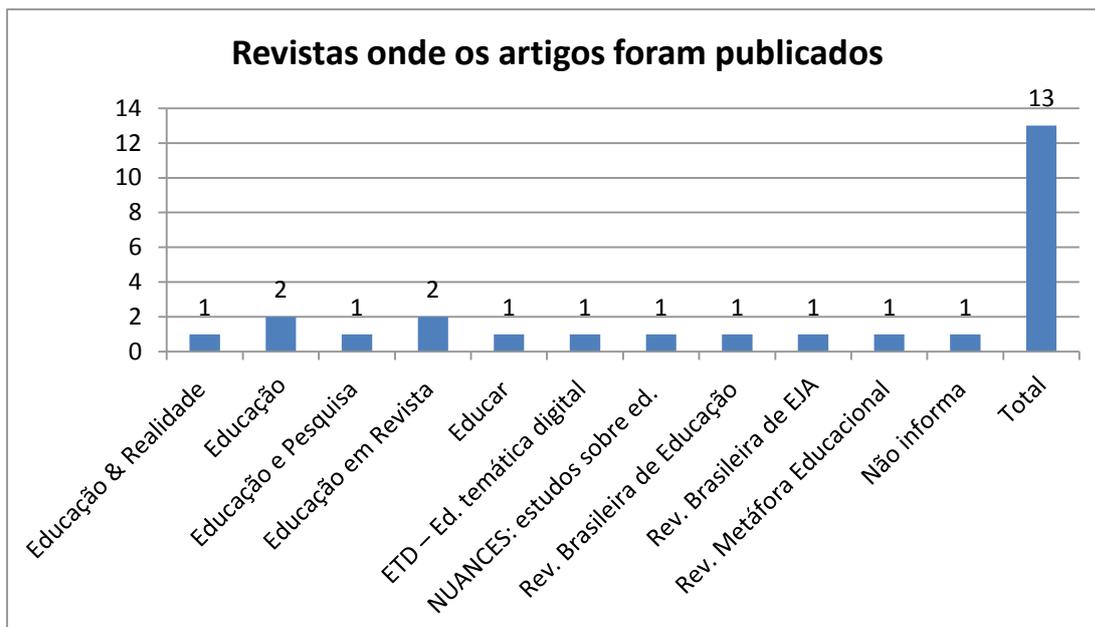
**Figura 1-** Quantidade de produções ao longo do tempo (2004-2013).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

No conjunto de textos identificados, observa-se que em 2004 e 2005 a temática ficou praticamente esquecida, sendo que nos oito anos seguintes, há uma produção mais regular e sistemática, embora os números sejam ainda pouco expressivos. O ano de 2011 concentra o maior volume de produção (8), seguido por 2006 (6). Observa-se também, uma presença maior de artigos em evento e periódicos (28), seguidos por dissertações e teses (7).

A fraca presença de estudos no período analisado vem acompanhada de uma significativa dispersão. Essa característica costuma estar presente em áreas do conhecimento que estão em fase de constituição, isto é, estruturando uma comunidade científica em âmbito nacional, bem como, os demais fóruns de elaboração (programas, grupos e linhas de pesquisa) e socialização da pesquisa (eventos e periódicos).

Abaixo estão as fontes dos 13 artigos publicados em periódicos:



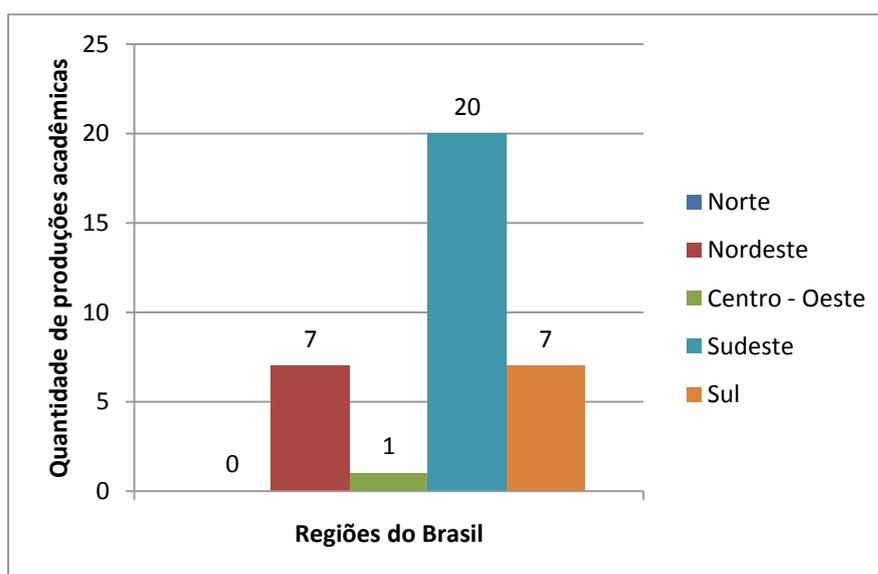
**Figura 2** - Revistas onde os artigos foram publicados.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

Observa-se uma grande dispersão dos textos por diferentes periódicos da área da Educação. Esse dado, em sintonia com o anterior, mostra a fase de constituição da EJA e neste contexto, da formação de professores para a EJA, enquanto campo do conhecimento.

## 5.2 A origem das pesquisas

Com relação à procedência dos estudos por **Regiões** do país, observam-se os seguintes dados:

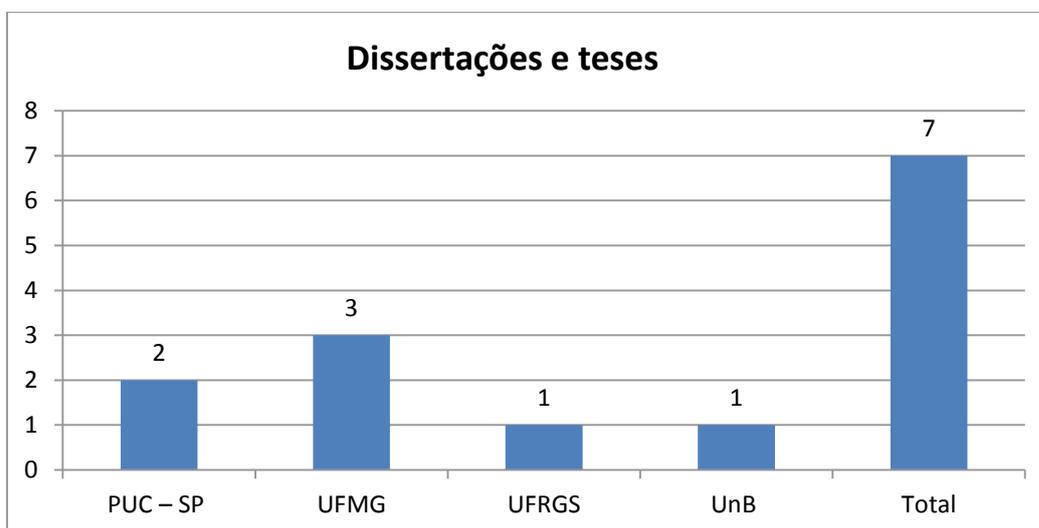


**Figura 3** – Volume de trabalhos (teses, dissertações e artigos) por região do país.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

A região Sudeste detém a maior concentração de estudos (20), seguida pelas regiões Nordeste e Sul (7). Observa-se ainda que a região Norte não possui produção relacionada ao tema. Esta variação quantitativa entre as regiões do país está relacionada fortemente, além de outros fatores, à presença ou não de instituições e programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, com suas linhas e grupos de pesquisa acabam fomentando (ou não) as pesquisas sobre o tema.

Com relação às **Instituições de Educação Superior** onde os estudos foram gerados, este dado foi possível identificar apenas no conjunto de teses e dissertações, pois os artigos geralmente informam a filiação institucional dos autores e não necessariamente o *lócus* da pesquisa. Dessa forma foi possível encontrar os seguintes dados:



**Figura 4** – Produções e sua distribuição nas IES.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

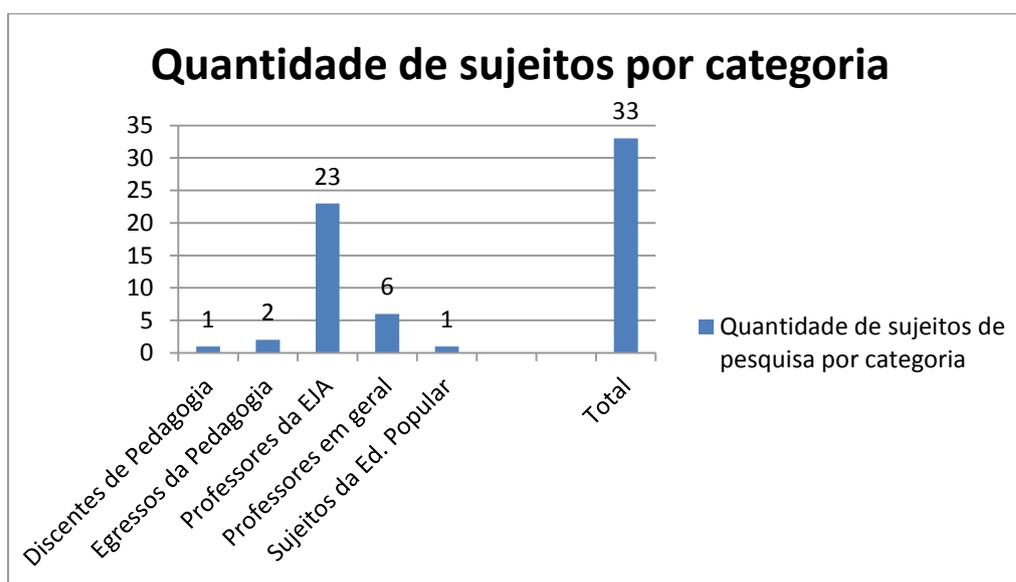
Percebe-se que a UFMG e PUC/SP apresentam o maior volume de estudos (3 e 2, respectivamente). Embora no período tenha sido encontrada pouca produção sobre o tema, a liderança da UFMG se justifica pela presença de Linha de Pesquisa relacionada à EJA no Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. A Linha de Pesquisa onde estão vinculados esses estudos denomina-se “Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas”, disponível em: <[http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/posgradfae/?page\\_id=903&lang=pt](http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/posgradfae/?page_id=903&lang=pt)>. A UFMG mantém também o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, que tem como uma de suas Linhas de Pesquisa “alfabetização e letramento” onde um dos focos é a alfabetização na educação de jovens e adultos disponível em:

<<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/promestre/page.php?page=128> >. Além disso, vale destacar que um dos pesquisadores, orientadores de ambos os programas de pós-graduação da UFMG é Leôncio Soares, reconhecido por sua formação na área e por desenvolver pesquisas significativas na área da educação, com ênfase na EJA.

Em relação ao número de produções acadêmicas encontradas na PUC- SP é possível justificá-las pelo vínculo ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, tendo como linha de pesquisa: “Desenvolvimento, ensino e aprendizagem”, onde a pesquisa sobre a EJA é possível. Há ainda o programa de Pós-graduação Educação: Currículo, com a linha de pesquisa: “Formação de Educadores”, que estuda a formação de educadores em termos amplos, dentro e fora do contexto escolar, fazendo da EJA um possível tema de estudo <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo>>. Uma das integrantes do corpo docente é a pesquisadora Ana Maria Aparecida Avella Saul, que pesquisa políticas públicas, reformas educacionais e curriculares. A mesma é coordenadora da Cátedra Paulo Freire, que se dedica em pesquisar a influência de Paulo Freire nas políticas pública do país <<http://www.pucsp.br/paulofreire/>>.

### 4.3 Sujeitos investigados

Outro dado que o estudo procurou identificar foram os sujeitos que participaram das pesquisas sobre formação de professores para a EJA. Neste sentido, os trabalhos foram divididos em empíricos (33 estudos) e teóricos (02 estudos). Especificamente nos estudos empíricos, procuramos identificar os sujeitos investigados. Os dados estão no gráfico abaixo:



**Figura 5** – Sujeitos Investigados  
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

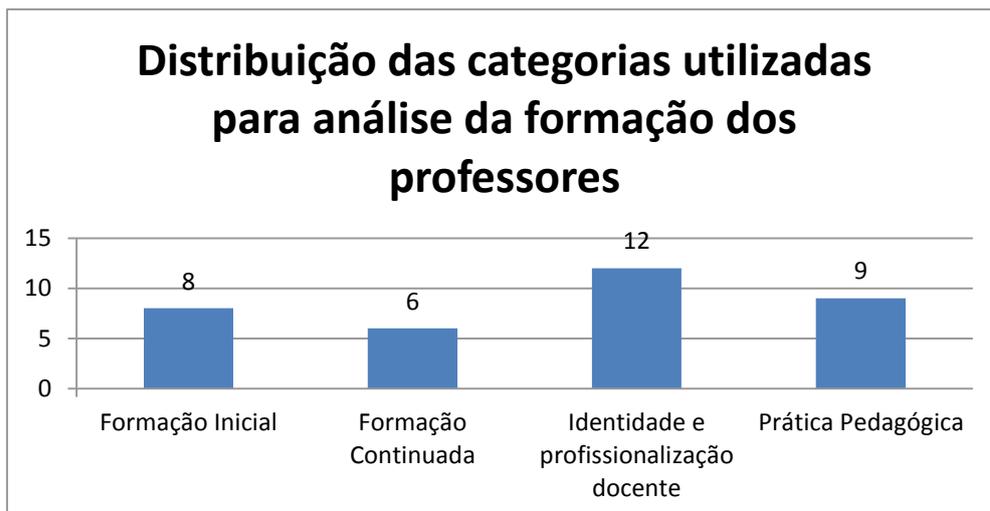
Observa-se que há destaque para os professores, com ênfase em “professores da EJA” (23) e “professores em geral” (6). As demais categorias compõem com uma produção ainda incipiente. Esses dados são relevantes na medida em que suscitam a dúvida de que professores estão na lente dos pesquisadores? Haverá um diálogo com a formação inicial e continuada? Outro aspecto revelado por estes dados é a possível ausência dos professores formadores dos professores da EJA nos estudos da área. Ou seja, manifesta-se a histórica resistência da universidade de olhar para si mesma através da pesquisa e analisar seus projetos, seus fazeres e seus compromissos sociais.

#### 5.4 Dimensões da formação de professores investigadas

Com o objetivo de explicitar de forma mais específica o conteúdo das pesquisas identificadas como tendo foco na Formação de professores para a EJA, buscamos novas categorias de análise. Tendo como referência aquelas utilizadas por Silva e Queiroz (2013), quando investigaram a produção acadêmica em teses e dissertações sobre a formação dos professores de química, selecionamos: Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização Docente e Prática Pedagógica. Estas categorias também foram utilizadas nos estudos de André et al. (1999) e Brzezinski e Garrido (2001), que inventariaram a produção nacional sobre a Formação de professores. Abaixo apresentamos uma breve definição de cada uma dessas categorias, que se mostraram oportunas ao presente estudo:

**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 e 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 (HTPS); **Identidade profissionalização docente:** focalizam o professor e sua ação, abrangendo aspectos como identidade, concepções representações, saberes e práticas dos docentes, condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização; **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 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). (SILVA e QUEIROZ, 2013, p 03).

Ao realizar a análise das produções a partir destas quatro categorias foi possível chegar aos seguintes dados, como mostra o gráfico:



**Figura 6** – Categoria da formação dos professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

Como é possível perceber, lideram os trabalhos com foco na Identidade e Profissionalização Docente (12), seguidos por aqueles com recorte para a Prática Pedagógica (9), ficando a Formação Inicial (8) e Formação continuada (6) com a menor incidência.

No conjunto, vale destacar que a baixa frequência de trabalhos sobre o tema realizados na última década, parece estar vinculada à falta de diálogo dos próprios cursos de licenciatura com a EJA, enquanto modalidade de ensino. Embora a legislação atual oriente sobre a inclusão da modalidade na educação básica, parece que ainda não temos definições muito claras, tanto do ponto de vista legal, quanto pedagógico sobre a formação específica dos professores que atuarão na EJA:

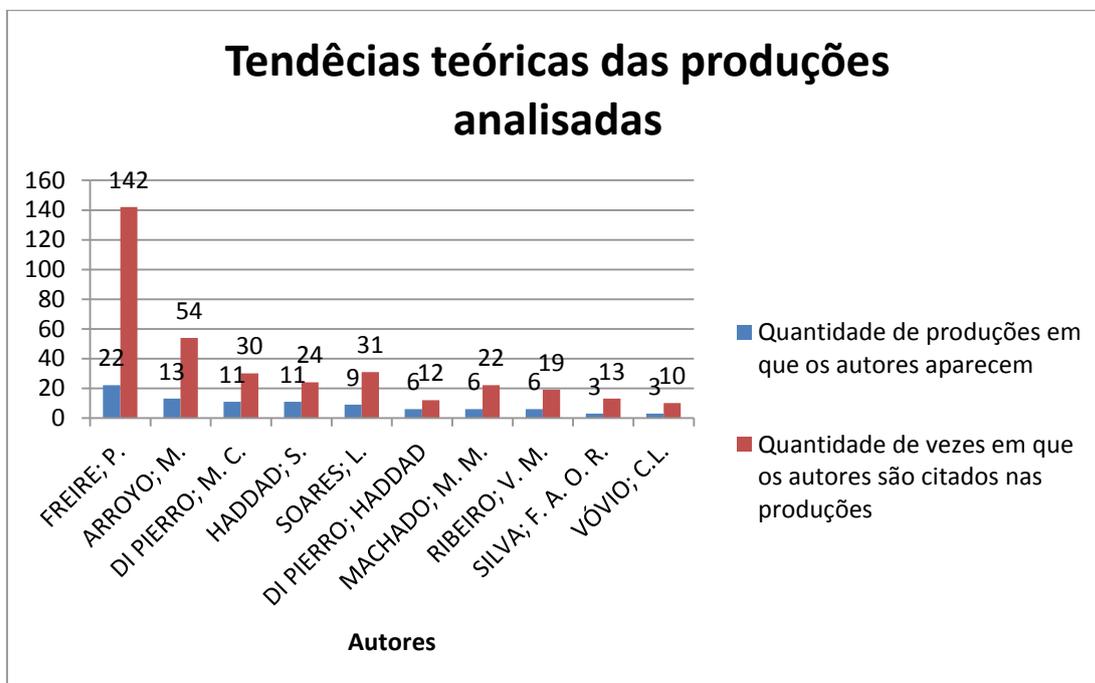
Isto tem preocupado algumas instituições formadoras de profissionais da educação que apontam a necessidade de contemplar em seus currículos um espaço específico para discussões sobre EJA, enfatizando a questão do papel do educador como profissional, o que o distingue de um missionário. (HADDAD, 2000, p. 26).

Uma análise mais detalhada dos objetos priorizados por estes estudos e as principais conclusões a que esse conjunto de pesquisas chegam quanto à formação de professores para atuar na EJA ainda está em curso.

### **5.5 Referenciais teóricos mais presentes**

Por último, tendo como critério agrupar os principais referenciais teóricos compartilhadas pelas pesquisas analisadas, foi possível identificar os 10 autores com maior

presença na produção sobre o tema. Com este foco, foram apreendidos dois dados: número de pesquisas que citam o autor e quantidade de vezes que o autor foi citado nas diferentes produções:



**Figura 7** – Tendências teóricas das produções acadêmicas

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

Observa-se que o autor com maior frequência é Paulo Freire (22 produções; 142 citações); na sequência há destaque para Miguel Arroyo (13 produções; 54 citações). Pode-se inferir que esses autores influenciaram fortemente as concepções epistemológica e educacional que balizam esses estudos. Particularmente sobre a presença do pensamento freireano, o estudo mostra dados similares àqueles identificados por Zaiuth e Hayashi (2011), quando analisaram a presença do autor na produção científica sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Um segundo grupo de autores identificados são: Di Pierro (11 produções acadêmicas; 30 citações); Haddad (11 produções; 24 citações); Leôncio Soares (9 produções; 31 citações). Estes trazem fortes contribuições à área com seus estudos inventariantes sobre a produção na EJA; Di Pierro e Haddad (6 produções; 12 citações) colaboram com seus estudos sobre o processo de escolarização de jovens e adultos no país. Por sua vez, a presença de Soares se dá pela discussão que o autor traz sobre a formação de professores para a EJA, consideradas as especificidades desta modalidade de ensino.

Tendo em vista que Freire é o autor com maior destaque nas produções acadêmicas pesquisadas, realizou-se um levantamento sobre as obras do autor que mais foram citadas. Os dados apontaram para: *Pedagogia da Autonomia* (11); *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia do Oprimido* (07); *Educação e mudança* e *Pedagogia da indignação* (03); *Extensão e comunicação* e *Professora sim, tia não* (02).

O agrupamento de estudos a partir de referenciais teóricos compartilhados mostra-se um caminho promissor para as pesquisas do “estado do conhecimento”, na medida em que possibilita ao pesquisador inferir que o compartilhamento de referenciais teóricos pressupõe o compartilhamento de premissas (visão de mundo, de sociedade, de educação, de ciência, incluindo abordagens didático-metodológicas), as quais influenciam a produção de um campo do conhecimento. Na sequência do estudo, visando a maior explicitação do conteúdo das pesquisas aqui citadas, suas características e tendências, este critério será considerado, notadamente na perspectiva epistemológica de Fleck (2010).

## **6. Considerações finais**

Explicitar características da pesquisa sobre a formação dos professores para a EJA foi o escopo deste estudo. A análise dos dados obtidos ao longo do processo permitiu caracterizar a produção acadêmica e perceber como ela vem se desenvolvendo ao longo do tempo.

Os dados apontam que a produção acadêmica nacional sobre Formação de professores para a EJA ainda é incipiente. Além dos dados quantitativos, essa inferência resulta também da dispersão observada ao longo do período, como também, em relação às instituições de origem dos estudos.

Com relação às dimensões da formação de professores priorizadas, observa-se a fraca participação dos cursos de formação inicial no debate sobre a docência na EJA. Outro dado que corrobora esta afirmação é a presença significativa de docentes da EJA como sujeitos da pesquisa. Os dados revelam também, que o autor mais utilizado nos referenciais teóricos das produções analisadas é Paulo Freire e dentre suas obras a *Pedagogia da Autonomia* é a que tem maior expressão.

Os estudos analisados revelam uma significativa dispersão, na sua maioria procedem da região Sudeste do país. A baixa quantidade de produções encontradas no período pesquisado e sua dispersão são uma característica de áreas do conhecimento que se encontram em constituição. As Instituições de Educação Superior que se destacam na distribuição das

dissertações e teses são UFMG e PUC-SP, o que se justifica pelas mesmas possuírem programas de pós-graduação com linhas de pesquisa que possibilitam realizar estudos sobre a temática.

A explicitação do conteúdo da área, através da análise da produção acadêmica sobre a Formação de professores para a EJA, permitiu apresentar e argumentar sobre as especificidades que envolvem a EJA, sua presença na história e as diferentes ênfases. Permitiu ainda, argumentar sobre a necessidade de renovados esforços para que a área, enquanto campo do conhecimento possa seguir se desenvolvendo.

## REFERÊNCIAS BÁSICAS

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.1, n. 68, p.301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

ANDRÉ, M. A.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: **ANPED**, 22, 1999, Caxambu. Anais, Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de jovens e adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas: um olhar sobre a produção do campo- 2006 a 2010. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 25, p.59-75, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71521708004.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio et al. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010. 128 p. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a\\_pdf/colecao\\_mec\\_paulo\\_freire.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/colecao_mec_paulo_freire.pdf)> Acesso em 10 de Jun. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília, 2008. 212 p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: 04 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Brasil alfabetizado**: caminhos da avaliação. Organização Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 240 p. Disponível em

<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume18\\_brasil\\_alfabetizado\\_caminhos\\_da\\_avaliao.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume18_brasil_alfabetizado_caminhos_da_avaliao.pdf)> Acesso em 09 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília. 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnic\\_o\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnic_o_censo_educacao_basica_2012.pdf)> Acesso em 04 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução/** Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p. v. 1. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)> Acesso em 28 de set. 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **SciELO**, Goiás, v. 1, n. 18, p.82-153, set/dez.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **SciELO**, São Paulo, v.1, n. 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 12 out. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.1, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico.** Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio (Org.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2000. 123 p. Disponível em: <[http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005\\_4\\_2\\_0.pdf](http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005_4_2_0.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa?. **Periódicos UDESC.** Coimbra, v.1 , n.1 , p.01-23, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1226/1039>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder de Sousa; MOTA NETO, João Colares da. Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. **ANPED**,

Pará, v.1, n.1, p.01-18, jun. 2012. Disponível em:  
<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18 Trabalhos/GT18-1389\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1389_int.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2015.

PEREIRA, M. V.; FARE, M. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. In: **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 12, n. 37, p.905-924, set/dez, 2012. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=7210](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=7210)>. Acesso em: 11 mai. 2015.

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: 13 abr. 2015.

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: Secad/mec, Unesco, 2008. p. 01-184. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

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, jan/jun 2012. Disponível em: <[www.revistas.uneb.br/index.php/faecba/article/download/458/398](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faecba/article/download/458/398)>. Acesso em: 12 maio 2015.

ZAUTH, Gabriela; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A apropriação do referencial teórico de Paulo Freire nos estudos sobre educação CTS. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, São Carlos, v. 2, n. 1, p.278-292, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiradects.ufscar.br/index.php/cts/article/viewFile/129/73>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

## REFERÊNCIAS/RESULTADOS DA PESQUISA

ALVARENGA, Marcia Soares de. “A política dos outros” na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. **Anped**, Rio de Janeiro, p.01-17, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5817--Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

ALVES, Rejane de Oliveira; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de professores da educação de jovens e adultos. **Revista Metáfora Educacional**, Santana - BA, v. 1, n. 12, p.110-122, jun. 2012. Disponível em: <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3927022.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3927022.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **SciELO**, Ceará, p.179-204, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. “Educar Servidores Públicos”: dilemas da docência no contexto de trabalho da educação de jovens e adultos. **Anped**, Ceará, p.01-15, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3149--Int.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. **Anped**, Rio de Janeiro, p.01-13, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4374--Int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. práticas de letramento (s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? **Anped**, Alagoas, p.01-16, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2027--Int.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

GIROTTI, Cyntia G. G. Simões; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Formação de educadores do peja: ação coletiva, reflexão contextualizada e projetos de trabalho. **Nuances: estudos sobre educação**, Marília - São Paulo, v. 11, n. 04, p.77-97, dez. 2004. Disponível em: <<https://doaj.org/article/9e064beca6a94e2bb7a899ece91eafce>>. Acesso em: 07 set. 2014.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa ação**. 2011. 128 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação: Currículo, Puc-SP, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=13096](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13096)>. Acesso em: 07 set. 2014.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação reflexa na formação profissional e pessoal. **SciELO**, Curitiba, v. 1, n. 29, p.121-140, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/09.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernanda; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.177-206, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219>>. Acesso em: 17 set. 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Anped**, Santa Catarina, p.01-15, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-2847--Int.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. **Anped**, Santa Catarina, p.01-15, 2011. Disponível em:

<[http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-467\\_int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-467_int.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. **Anped**, Alagoas, p.01-18, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Int.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos. **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 31, n. 02, p.383-402, ago. 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1574/875>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **SciELO**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Torna-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-PUC\\_SP:oai:biblio.pucsp.br:10685/Details](http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-PUC_SP:oai:biblio.pucsp.br:10685/Details)>. Acesso em: 07 set. 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Anped**, Espírito Santo, p.01-18, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 02, p.104-110, ago. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7334/5300>>. Acesso em: 07 set. 2014.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular. **Anped**, Rio Grande do Norte, p.01-15, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4966--Int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de formadores de EJA no espaço universitário. **Anped**, Rio Grande do Norte, p.01-17, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5679--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8M3FKF>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leoncio José Gomes. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. **Anped**, Minas Gerais, p.01-20, 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-659\\_int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-659_int.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

SCÁRDUA, Martha Paiva. **Educadoras populares e EJA: Saberes, formação e trabalho pedagógico**. 2006. 299 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/6402>>. Acesso em: 08 set. 2014.

SCHNEIDER, Rosa Maria. Formação continuada para educadores da educação de jovens e adultos – EJA. **Capes**, Santa Cruz do Sul, p.1-14, 2006. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/222/168>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SILVA, Ana Paula Souto. **Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: Um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MCQ3C/dissertacao\\_anapaulasoutosilva.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MCQ3C/dissertacao_anapaulasoutosilva.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SILVA, Fernanda Rodrigues. Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA. **Anped**, Minas Gerais, p.1-17, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5777--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **SciELO**, São Paulo, v. 16, n. 46, p.148-269, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

SILVA, Saint' Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8MJHZK>>. Acesso em: 08 set. 2014.

SILVA, Waldeck Carneiro da; ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. **Anped**, Rio de Janeiro, p.01-11, 2011. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1006\\_int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1006_int.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOARES, Alessandro Cury. **A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27986>>. Acesso em: 08 set. 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Etd – Educ. Temat. Digit.**, Campinas-são Paulo, v. 15, n. 2, p.250-263, ago. 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=0A352446B1EDEF7CC1419B091527F9E7.dialnet01?codigo=4686234>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

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. 02, p.303-322, ago.2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014) > Acesso em: 09 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. **SciELO**, Minas Gerais, v. 1, n. 47, p.83-100, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos em formação. **Anped**, Minas Gerais, p.01-20, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. **Anped**, Minas Gerais, p.01-16, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3265--Int.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.