

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Alessandra Fonseca Farias

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP

Capes/Fapesp

Eixo temático: 3. Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente

Categoria: Poster

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação inicial de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido nas universidades estaduais de São Paulo, USP, UNICAMP e UNESP, por serem estas instituições as mais renomadas no âmbito de formação e pesquisa, não só do estado como do país. Nosso objeto de estudo são os licenciandos em pedagogia de tais universidades e, mais especificamente, os que atuam em projetos e/ou cursam disciplinas de educação de jovens e adultos; também os profissionais pedagogos recém-formados que estão atuando na rede de ensino na modalidade EJA serão pesquisados. Considerando a importância desse tema para a educação brasileira, pretendemos, neste trabalho, apontar aspectos que provoquem discussões sobre a temática, pois acreditamos que a percepção sobre a relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida na formação inicial, a fim de que se formem professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania assegurada pelo direito e o acesso à educação. Pretendemos utilizar em nossa metodologia a abordagem qualitativa embasada por Sandín Esteban (2010) e, dentro desta perspectiva, fazer uso do método de análise documental a partir dos escritos de Cellard (2008) e da realização de entrevistas *semi-estruturadas* descrita por Triviños (2008).

Introdução

Nossa pesquisa é voltada para a formação inicial do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação que expressa a conquista do direito à educação àqueles que a ela não tiveram acesso em seu tempo regular, seja por não terem adentrado à escola ou por terem seu percurso escolar interrompido. Atualmente a EJA é legalmente garantida e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB No 1, de 05 de julho de 2000, além de receber financiamento a partir de 2007 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A educação foi reconhecida pela primeira vez na Constituição de 1934 como direito de todos os cidadãos, sendo que na legislação constava como dever da família e do poder

público (BRASIL, 2000). Posteriormente, foi abordada pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, em 1960, e também pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que o Brasil subscreveu em 1990.

A Constituição Federal de 1988, legislação nacional que garante o direito à educação gratuita, agora somente como dever do poder público, reconheceu os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996) [...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988).

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 teve influência marcante na EJA, pois, ao ampliar sua abrangência, passou a incluir as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos. Seis anos depois, em território nacional, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDBEN/96, na modalidade de educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, dispõe seu Artigo 4º:

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Ao ser estabelecida na LBDEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e a incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar no tempo regular. Incluída no Capítulo II da LDBEN, que trata da educação básica, a EJA, juntamente com a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, aparece como modalidade de ensino em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação.

Mesmo assim, o cenário do analfabetismo brasileiro continua sendo inquietante. Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, este índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas das quais, segundo o IBGE, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2%

residem no Nordeste e 16,4% vivem com ½ salário mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres (IBGE, 2010).

Quando falamos em sujeitos da EJA, estamos falando de homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual e política, vítimas da desigualdade social existente neste país (BRASIL, 2009) que é acentuada pela falta de acesso e permanência na escola, principalmente se tratando de pessoas que foram excluídas do espaço escolar em seu tempo regular, cujo acesso já era garantido desde 1948, conforme o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948)

No atual cenário nacional, o Parecer CNE/CEB nº 13/2000¹ sob relatoria de Jamil Cury, homologado e aprovado em 2000, afirma que as diretrizes para o ensino fundamental e médio valem para a EJA, contudo, reconhece a especificidade da faixa etária dos que a ela se destina, respondendo a uma alteridade específica, uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. 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 especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Assim, em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai atuar na sala de EJA, dentro do contexto histórico de desvalorização que caracteriza a política em nosso país. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de não aprendizado, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida e identidade (OLIVEIRA, 1999). Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura mais adequada que atenda e respeite verdadeiramente as necessidades dos educandos, pois

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo

¹ Parecer aprovado em 2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, redigido pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). (MACHADO, 2008, p. 167)

O Parecer CNE/CEB nº 13/2000, citado anteriormente, além de enfatizar a especificidade da EJA, menciona a formação dos professores que desejam atuar nessa modalidade, e apresenta alguns princípios para seu desenvolvimento:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

Embora os princípios estejam estabelecidos, é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentarão de perto as reais necessidades e especificidades da EJA, tendo assim papel importante na efetivação de suas políticas públicas.

Concordamos com Leite (2007), quando afirma que é preciso que o futuro professor construa uma identidade profissional que vá ao encontro com as necessidades dos alunos e, por isso, defendemos que o professor de EJA desde a formação inicial deve se atentar para o histórico de desatenção à educação de adultos no país, para a trajetória de luta por acesso à educação de qualidade, bem como para a constituição da especificidade dessa modalidade de ensino que hoje é garantida pela legislação nacional e que possui demandas e características próprias e urgentes. A fala de Machado (2008, p. 164) corrobora, nesse sentido, quando afirma que “A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores”.

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA. Ele ressalta também a marginalidade com que a educação de adultos se constituiu durante muito

tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros específicos de EJA e de formação específica para o professor. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17). Ele ainda diz que:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que 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. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18)

Na constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) salienta a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas de educação de adultos, onde aproveita-se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que passam por uma “reciclagem” para atuarem também em salas de EJA. “Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”, diz ele (ARROYO, 2006, p. 20).

Como possibilidade à constituição da identidade do professor de EJA, Arroyo (2006, p. 22) aponta a necessidade do conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, pois, para ele, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos deve ser o de conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto.

Para este estudioso da área de formação de professores de EJA, só através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino, e dos sujeitos que a compõem, será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p. 21).

Pensamos que o tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação e, em especial, da EJA no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e acesso à educação.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o

exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Dentro desse contexto, indagamos: Como se dá o processo de formação inicial de professores de EJA? Essa formação está presente no projeto pedagógico das universidades? É contemplada em disciplinas obrigatórias ou consta entre as optativas? Os graduandos se sentem preparados para trabalhar com jovens e adultos após participarem dessas disciplinas e/ou de projetos de extensão universitária e grupos de estudos? Quais são as dificuldades encontradas pelos profissionais recém-formados que estão atuando em salas de EJA?

Visando buscar respostas a essas questões, direcionamos nossa pesquisa para a formação inicial de professores de EJA, a fim de investigar se ela está realmente habilitando os profissionais pedagogos que irão atuar nessa modalidade de ensino. Para tanto, pretendemos investigar, entre outros fatores relevantes que abrangem a formação inicial dos futuros professores, se os cursos de Pedagogia contemplam a EJA em seu projeto pedagógico e currículo, se oferecem disciplinas específicas sobre essa modalidade de ensino, qual a perspectiva do professor e do coordenador do curso em relação à formação em EJA e, por fim, qual a percepção dos graduandos quanto à sua preparação para o trabalho e também de professores recém-formados que estão atuando na EJA.

Com o intuito de ter conhecimento sobre o que já foi produzido sobre esta temática, realizamos uma consulta aos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades públicas do Estado de São Paulo, entre os anos de 2001 e 2012: UNESP (Campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente), USP, UNICAMP e UFSCAR. Na seleção dos trabalhos, utilizamos como descritores os termos “formação de professores de EJA” e “formação do educador popular”.

Foram encontrados 104 trabalhos, dos quais selecionamos 10 que mais se aproximam do tema da formação de professores de EJA. As palavras/expressões mais frequentes nos títulos foram “educação de jovens e adultos” (8 vezes), “formação de professores” (5 vezes), “formação do educador popular” (1 vez), não tendo sido encontrado nenhum título que tratasse especificamente da formação inicial de professores de EJA. Com base neste levantamento, percebemos a ausência de pesquisas sobre a formação do professor da EJA, daí a relevância de nosso trabalho, tendo em vista a importância desta modalidade de ensino que foi sendo consolidada tardiamente na política brasileira e que é elementar na diminuição das enormes taxas de analfabetismo do país.

Dentre as pesquisas selecionadas estão três da USP, três da UNICAMP e da UNESP são duas do campi de Marília e duas de Presidente Prudente. De acordo com o levantamento realizado, vale ressaltar que não encontramos trabalhos diretamente relacionados com a temática em questão no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCAR.

A pretensão deste trabalho, portanto, é de apontar aspectos que provoquem uma reflexão sobre a importância e a necessidade da formação inicial do professor de EJA para a efetivação das políticas públicas. Centramos nossa pesquisa nas três universidades estaduais de São Paulo, por serem essas instituições renomadas e responsáveis pela formação de grande parte dos licenciados em Pedagogia do estado, profissionais estes que poderão atuar não só em salas de aulas de crianças, mas também salas formadas por jovens e adultos.

(...) a pesquisa sobre a formação de professores para EJA que exerce o papel de denúncia, revelando as fragilidades nas poucas estratégias de formação ou a ausência de formação, ainda revela experiências importantes na formação de professores e contribui para colocar a preocupação com a modalidade de EJA na pauta das reivindicações nacionais. (MACHADO, 2008, p. 171)

Diante do exposto, olhamos para a realidade dos cursos de Pedagogia do Brasil, trazendo dados das pesquisas de Soares (2007), pois é nesse espaço que se forma inicialmente o professor de EJA. Defendemos, deste modo, que a formação inicial deve preparar o docente que atuará não só com crianças, mas também com jovens e adultos, conferindo à modalidade EJA o mesmo grau de importância na licenciatura em Pedagogia que trata de outras modalidades de ensino, como a educação infantil e a educação especial.

Dados relativos aos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras que possuem habilitação em EJA, apresentados por Soares (2007), revelam a contradição entre a pouca oferta dessa habilitação específica e o enorme índice de analfabetismo no país:

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2007, p. 3)

Para Soares (2007), a precariedade da formação dos profissionais de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, onde é formada a maioria dos profissionais. Ainda segundo este autor, “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema” (SOARES, 2006, p. 1).

É nesse sentido e com esse propósito que esta pesquisa se constitui: investigar como estão sendo formados os professores que atuarão na EJA, se o processo inicial de formação nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo está de fato preparando os profissionais para atuar nessa modalidade de ensino.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa tem suas bases metodológicas na abordagem qualitativa embasada por Sandín Esteban (2010). Realizaremos nesta pesquisa três procedimentos principais, a fim de atingir aos objetivos. São eles: 1) levantamento bibliográfico, 2) análise documental e 3) pesquisa empírica – com a realização de entrevistas.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada cuja finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas investigações ou na manipulação de suas informações. Para esses autores, ela pode ser considerada o primeiro passo de toda a pesquisa científica. Com o levantamento bibliográfico conheceremos o que já foi produzido no campo das pesquisas sobre formação inicial de professores de EJA para, a partir do que já foi produzido, avançarmos nessa discussão.

A análise documental proporciona uma observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008) e, por isso, acreditamos que possa se aplicar a esta pesquisa, no que tange à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, das ementas e bibliografias do curso de Pedagogia de cada uma das universidades pesquisadas USP, UNICAMP, e três campi da UNESP (Araraquara, Marília e Presidente Prudente). O estudo se dará sob o prisma das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e da legislação pertinente à área da educação, especificamente, da educação de adultos, a fim de conhecer como se dá a formação inicial em EJA.

Paralelamente à análise documental, buscando trazer a esta pesquisa uma perspectiva também empírica, entrevistas serão feitas com: a) coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas; b) professores das disciplinas específicas de EJA; c) dois graduandos de cada universidade e d) dois profissionais da EJA formados nos últimos cinco anos. Para Triviños (2008), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista *semi-estruturada* é um dos principais meios que pesquisador tem para realizar a coleta de dados. Para

ele, a entrevista *semi-estruturada* “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 2008, p. 152).

Considerações finais

Acreditamos que a desvalorização da EJA na formação inicial de professores refletirá não só no trabalho de cada professor que atuará nela, mas também em toda a estrutura que se mantém despreparada para atender ao jovem e o adulto em busca de garantir seu direito à educação. Segundo Gatti & Barreto, caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida (GATTI e BARRETO, 2011, p. 93).

Pensamos que o tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação e, em especial, da EJA no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e acesso à educação.

Todos os trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica, por se tratarem da EJA, contribuem na sua valorização por situarem-na enquanto campo de pesquisa, desde a revisão do processo de conquistas políticas ao longo dos anos, à pesquisa sobre a formação dos professores, até a aprendizagem dos sujeitos adultos, enfim, a EJA é espaço educacional que deve ser potencializado em todas as dimensões que a compõem. Nesta perspectiva, pretendemos dar seguimento à nossa pesquisa sobre a formação inicial de professores de EJA, a fim de que a pesquisa científica cumpra seu papel de anúncio e denúncia da não efetivação de políticas públicas outrora já firmadas para essa modalidade da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Art. 208, inciso III. **Da educação, da cultura e do desporto**. Seção I - Da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura: Algumas Diretrizes e Práticas**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/467.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161-174, jan/dez. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico. 7e ed. -6. Reimpr.** - São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Apresentado na 22ª reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

ONU. Art. XXVI, inciso I. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia das Nações Unidas, 948.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOARES, Leôncio. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: Um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia**. ANPED, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed – 17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.