



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

A formação inicial do professor de Matemática e a preparação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo nas Instituições de Ensino Superior da Região Amazônica

Cesar Cristiano Belmar¹

GD nº 07 – Formação de professores que ensinam Matemática

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino constituída como tal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e destina-se a um público que não teve acesso ou continuidade aos estudos na idade própria. Os alunos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores que trazem para a escola diversos conhecimentos adquiridos na sua prática profissional. Apesar disso, estudos mostram que a prática do professor que atua com esses alunos nem sempre contempla essa realidade. A razão disso pode estar associada, entre outros fatores, à formação inicial desse professor (licenciaturas), centrada nos conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento (Matemática, História, Língua Portuguesa, Biologia, etc.). Esta pesquisa tem como objetivo investigar como tem ocorrido o processo de formação inicial do professor e a preparação para atuar na EJA nos cursos de licenciatura em Matemática da Região Amazônica. Os dados serão obtidos por meio de questionários e realização de entrevistas com os coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso e professores dessas instituições. Além disso, serão analisados os projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino das disciplinas que focam temáticas sobre a EJA.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática; Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial.

Introdução e Justificativa

De acordo com a Seção V (artigos 37º e 38º) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de ensino da educação básica, nas etapas fundamental e média. Esse reconhecimento representa uma conquista significativa no direito à educação formal aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou os interromperam por razões diversas.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, e-mail: cesarcbelmar@gmail.com, orientadora: Dra. Gladys Denise Wielewski.



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Sendo a EJA uma modalidade da educação básica, aplica-se a ela os mesmos princípios definidos na LDB nº 9.394/96, ou seja, valem para a EJA as mesmas diretrizes dos ensinos fundamental e médio. Contudo, isso não significa uma reprodução descontextualizada tendo em vista as características específicas da EJA (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, e, em se tratando da atuação docente nessa modalidade de ensino, é imprescindível que o professor da EJA tenha uma formação que propicie condições de atender ao que dispõe o artigo 22º da LDB nº 9.394/96 quanto as finalidades da educação básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2010, p. 20).

Discussões relacionadas com a formação do professor que atua com o público jovem e adulto não é algo recente (SOARES; PEDROSO, 2016). Contudo, a importância da oferta de uma formação específica para aqueles que vão atuar na EJA tem sido recomendada a partir de dois movimentos importantes nessa direção: o advento da LDB nº 9.394/96 e a criação, no mesmo ano, dos Fóruns de EJA (MACHADO, 2008).

Com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA a formação docente assumiu contornos mais significativos, destacamos, a título de exemplo, o fato de este documento recomendar algumas das especificidades exigidas do professor a ser formado para atuar nessa modalidade de ensino.

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, aqueles 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 voluntariado 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).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução nº 1/2002) regulamentaram a necessidade de os cursos de licenciatura fomentarem a temática da EJA, considerando as necessidades



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

formativas desse público no processo pedagógico, na perspectiva que ocorra a superação da concepção de que se pode empregar com os jovens e os adultos as mesmas metodologias usadas com as crianças e os adolescentes.

Apesar das recomendações dos documentos oficiais e das reivindicações de organizações da sociedade civil sobre a necessidade de uma formação de professores adequada para atuação na EJA, Machado (2008) afirma que essa temática é praticamente ausente nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior brasileiras.

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa tem como foco a formação inicial do professor de Matemática, e lança um olhar para os cursos de licenciatura da Região Amazônica, indagando em que medida estão sendo contempladas certas necessidades do mundo contemporâneo, mais especificamente, se estão atentos às especificidades da EJA.

Para contextualizar a questão, será apresentado, inicialmente, um breve percurso histórico da EJA no Brasil e, em seguida, alguns aspectos relacionados à formação do professor de Matemática para atuar nessa modalidade de ensino.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

A história da educação de adultos no Brasil foi marcada por iniciativas de caráter emergencial e de curta duração que não atenderam as necessidades formativas da população adulta analfabeta.

A educação como um direito de todos foi declarada pela primeira vez, na Constituição Federal de 1934, que atribuía à família e aos poderes públicos a responsabilidade em ministra-la. Essa constituição estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que atribuía ao estado a responsabilidade pelo ensino primário gratuito e obrigatório extensivo aos adultos analfabetos ou com pouca escolaridade. Entretanto, por pressão das elites, o ensino não é desenvolvido de forma extensiva para os jovens e adultos, mas de forma supletiva (RODRIGUES, 2008).

Na década de 1940 se concretizaram as primeiras ações de escolarização às camadas da população até então excluídas da escola. Instituiu-se o Fundo Nacional do



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Ensino Primário, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Tais iniciativas tiveram como foco a alfabetização dos adultos com vistas a ampliação das bases eleitorais pós ditadura Vargas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No final da década de 1950, muitas eram as críticas relacionadas ao contexto pedagógico das propostas de educação de adultos. Tais críticas fomentaram intensos debates e reflexões acerca do ensino de adultos fundamentadas principalmente nas contribuições de Paulo Freire (GADOTTI, 2001).

No início da década de 1960 os programas de alfabetização e de educação popular passaram a se orientar pelas concepções educacionais desse educador que concebia o analfabetismo com resultado das desigualdades sociais geradas pela conjuntura da época. Esses programas foram oficialmente desativados pelo golpe militar que, na tentativa de superar os elevados índices de analfabetismo no país, lançou, por intermédio da Lei nº 5.379/1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ainda no regime militar ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1967 que, pela primeira vez, atribuía a educação como dever do Estado (PAIVA, 2009).

Na década de 1970 ocorreu a reestruturação do curso supletivo mediante Lei nº 5.692/1971. Este documento foi o primeiro instrumento legal a destinar um capítulo específico (Capítulo IV, sobre o ensino supletivo) para a educação de adultos (PAIVA, 2009).

Na década de 1980 o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar. Nessa década ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 que garantiu o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos os brasileiros.

Em 1990 a Fundação Educar é extinta e a política da educação de adultos é descentralizada, cabendo aos municípios a responsabilidade pela execução dos programas destinados a esse público. É nessa década que a LDB nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Tal documento rompe com a concepção de ensino supletivo e confere à educação de adultos a denominação de Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Para regulamentar os artigos da LDB nº 9.394/96 referentes a EJA, é aprovado o Parecer nº 11/2000 segundo o qual a EJA representa mais do que uma compensação àqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade escolar, passando a ter três finalidades: reparadora (acesso a um direito negado), equalizadora (igualdade de oportunidades) e qualificadora (atualização e aprendizagens contínuas). A partir da efetivação desse Parecer foi aprovada na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 01/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000).

No ano seguinte a Lei nº 10.172/2001 cria o Plano Nacional de Educação que “incorpora 26 metas discutidas e defendidas por todos que militavam na EJA, prevendo a ampliação dos recursos públicos e a progressiva ampliação de políticas de financiamento para a EJA” (ARAÚJO; JARDILINO, 2011, p. 63).

A primeira década do século XXI assiste a criação de diversos programas governamentais, na perspectiva de ofertar maiores oportunidades aos alunos jovens e adultos: Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) Rural e Urbano, e o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA). O PNLD/EJA garante a distribuição de livros didáticos especificamente desenhados para a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e não para o Ensino Médio (este utiliza os livros didáticos do PNLD/Ensino Médio regular). O PROEJA e o ProJovem são voltados à Educação profissional.

A formação do professor de Matemática e a preparação para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

As instituições de ensino superior brasileiras, pelo que as pesquisas indicam, ainda têm dificuldades de construir um currículo para os cursos de formação de professores que contemple as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

No que diz respeito à formação do professor de Matemática, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) revela que, após análise da matriz curricular de trinta e um cursos de licenciatura em Matemática, apenas uma disciplina tinha como foco a EJA.

Em decorrência da ausência dessa formação, o que conta na prática da sala de aula é a sensibilidade do professor em se adaptar às situações próprias da EJA, buscando e trazendo as experiências aprendidas em outros contextos e que nem sempre atendem às expectativas dos alunos.

Na maioria dos casos, o professor vai para a prática de sala de aula carregando o conhecimento matemático acadêmico. Fonseca (2007) reconhece que esse conhecimento é fundamental (mas não suficiente) para que o próprio educador amplie e/ou transforme os significados que ele mesmo construiu para os conteúdos e procedimentos metodológicos, mas principalmente para que esse educador tenha deles uma visão mais flexível que o habilite a reconhecer, respeitar e trabalhar as contribuições e demandas que seus alunos apresentem em relação à Matemática escolar. Na mesma vertente, Freire (2006, p. 30) ressalta que é importante o professor saber “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Para Fonseca (2007) há um discurso comumente utilizado por professores de Matemática que atuam na EJA quanto à utilização do conhecimento informal dos alunos (adquiridos por meio das experiências cotidianas) nas práticas pedagógicas, na intenção de valorizar e (re)significar aquilo que o aluno já sabe, estabelecendo pontes com os conhecimentos escolares. Mas, para que isso ocorra, exige-se do professor uma intimidade com o conhecimento matemático que vai além “do que mera associação de termos a conceitos ou do que a destreza na execução de algoritmos” (FONSECA, 2007, p. 57). Isto é, exige-se aquilo que Shulman (2005) designa como conhecimento da matéria que pode afetar tanto nos conteúdos quanto no processo de ensino, ou seja, é capaz de influenciar aquilo que os professores ensinam e também a forma como ensinam.

O conhecimento disciplinar, pedagógico, o da experiência, o conhecimento da matéria, entre outros, constituem o repertório de saberes necessário à formação de qualquer professor. Além destes, Barcelos (2009) aponta a atenção, a busca, o cuidado, a dedicação,



a escuta, a humildade, o incentivo, a participação e o zelo, como sendo alguns dos pontos necessários à formação exigida para o trabalho docente na EJA. Para Fonseca (2007, p. 54-55), formar professores de Matemática com essas características é um desafio, pois faz-se necessário

formar professores, Educadores Matemáticos de Jovens e Adultos, com uma certa intimidade com a própria Matemática, com uma generosa e sensível disponibilidade para compartilhar com seus alunos as demandas, as preocupações, os anseios e os sonhos da vida adulta, e com uma consciência atenta e crítica da dimensão política do seu fazer pedagógico, que os habilite a participar da Educação Matemática de seus alunos e de suas alunas, pessoas jovens e adultas, com a honestidade, o compromisso e o entusiasmo que essa tarefa exige.

Além disso, é necessário que o docente compreenda a EJA como um direito adquirido pelo cidadão, bem como uma possibilidade de realização pessoal enquanto sujeito de conhecimento.

A proposta da pesquisa

Diante do quadro apresentado anteriormente e visando compreender melhor a formação docente para a EJA, definimos pela realização de uma pesquisa buscando responder principalmente às seguintes questões: (1) como tem ocorrido a formação do professor de modo a prepara-lo para atuar também na EJA nos cursos de Matemática? (2) quais conhecimentos são fundamentais à formação docente em Matemática para a EJA?

Assim definida, a presente pesquisa tem o objetivo geral descrever e analisar o processo de formação inicial do professor e a preparação para atuar na EJA nos cursos de licenciatura em Matemática da Região Amazônica.

Para atingir este propósito, foram eleitos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar em que medida os cursos de licenciatura em Matemática têm contemplado em seus currículos disciplinas direcionadas ao atendimento da EJA;
- b) Identificar quais saberes e conhecimentos da docência têm sido fomentados na formação inicial para atuar na EJA;



- c) Traçar o perfil dos formadores de professores que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática com disciplina(s) específicas para a EJA;
- d) Identificar quais saberes e conhecimentos os formadores de professores consideram importantes ensinar aos futuros docentes de Matemática sobre a EJA;
- e) Analisar em que medida as propostas de formação dos cursos de licenciatura em Matemática se articulam com as propostas dos documentos oficiais.

Metodologia

A pesquisa será conduzida como uma investigação de abordagem qualitativa e se caracterizará como um estudo descritivo e explicativo.

A abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais aprofundado da realidade que se deseja investigar. Essa realidade, segundo Minayo (2007), não está visível num primeiro momento, necessitando ser exposta e interpretada. O foco principal da pesquisa qualitativa “é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno” (SANTOS FILHO, 1997, p. 43). Para Alves-Mazzotti (2002), a principal característica das pesquisas qualitativas refere-se ao fato de que seguem a tradição compreensiva ou interpretativa, caracterizando-se pela preocupação do pesquisador com a profundidade atingida na compreensão de um determinado fenômeno e não com a representatividade numérica dos indivíduos investigados.

Há vários tipos de pesquisa qualitativa, e sua classificação varia conforme o critério adotado. Fiorentini e Lorenzato (2012) classificam-na, de acordo com os objetivos da investigação, nas categorias exploratória, descritiva e explicativa.

Tendo como referência essa classificação, consideramos que a pesquisa a ser realizada terá um caráter descritivo e explicativo. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2012), o estudo descritivo busca caracterizar ou descrever, detalhadamente, um certo fenômeno, problema ou situação. Os principais objetivos desses estudos relacionam-se ao levantamento das características, opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo de pessoas ou ainda identificar a existência de associações entre variáveis. Já o estudo



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

explicativo apresenta como objetivo principal a identificação dos fatores que deram origem ou contribuíram para a ocorrência de um fenômeno.

Os sujeitos da pesquisa serão coordenadores pedagógicos, coordenadores de cursos e professores que lecionam nos cursos de licenciatura em Matemática da Região Amazônica.

Para a coleta de dados serão utilizados os procedimentos abaixo mencionados:

a- Questionários. Serão distribuídos (1) aos coordenadores pedagógicos e coordenadores de cursos, com o objetivo de verificar se a instituição oferece ou não disciplinas que focam temáticas sobre a EJA; (2) aos professores dos cursos onde as disciplinas com essas características são ministradas, com a finalidade de traçar o perfil desses docentes.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2012), os questionários podem ser utilizados como fonte complementar de informações, principalmente nas fases inicial e exploratória da investigação. Além disso, podem fornecer relevantes informações relacionadas aos sujeitos do estudo (idade, escolaridade, carga horária de trabalho e/ou estudo, etc.). Os autores recomendam que o pesquisador tome alguns cuidados em relação ao uso desse recurso, quais sejam: testar o instrumento para verificar sua eficácia, avaliar o tamanho mais adequado do questionário e avaliar o melhor momento e/ou ambiente para seu preenchimento. Nessa mesma vertente, Marconi e Lakatos (2010) afirmam ser a disposição que as perguntas ocupam no questionário um fator com potencial para influenciar o entrevistado, por isso merece a atenção do pesquisador.

b- Entrevista semiestruturada individual com os professores dos cursos de licenciatura em Matemática que ministram disciplinas que focam temáticas sobre a EJA, com a finalidade de identificar e analisar: visão da EJA, práticas docentes nessa modalidade de ensino, por que aceita e de que forma trabalha essa disciplina, saberes que considera importante ensinar aos futuros docentes da EJA.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada desenvolve-se mediante um esquema básico, porém flexível, permitindo ao pesquisador fazer as adaptações que julgar pertinente.



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

A entrevista permite que os dados sejam obtidos de forma mais direta e imediata. Além disso, serve para aprofundar a investigação, complementando outras técnicas de alcance mais superficial como, por exemplo, os questionários (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

O pesquisador que optar por esta ferramenta precisa de um tempo considerável para a preparação da mesma. Fiorentini e Lorenzato (2012) recomendam que, nesse momento, é importante a adoção dos seguintes critérios:

- Antes de iniciar a entrevista é fundamental que o pesquisador leve ao conhecimento do entrevistado informações relacionadas à pesquisa: finalidade, objeto, relevância e a necessidade e/ou importância da sua participação;
- Garantir ao entrevistado que as informações fornecidas serão mantidas em absoluto sigilo;
- Solicitar autorização para gravar a entrevista, assegurando que a transcrição será lida, revisada e autorizada pelo entrevistado;
- Realizar a entrevista num local apropriado, que favoreça o diálogo com o entrevistado;
- Demonstrar interesse nas falas do entrevistado, sem manifestar suas opiniões ou pontos de vista, tampouco mostrar surpresa ou desaprovação em relação ao que está sendo dito;
- Não apressar ou interromper o curso do pensamento do entrevistado.

Para procedermos às análises dos dados coletados utilizaremos o método da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1985, p. 42), refere-se à utilização de diversas “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

c- Análise de documentos: das instituições de ensino superior (Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Matemática); do professor (plano de ensino da disciplina que foca temáticas sobre a EJA); dos órgãos oficiais (resoluções, pareceres e legislações



sobre formação docente para a educação básica), a fim de complementar dados obtidos por outros meios sobre a formação do professor de Matemática para atuar na EJA.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas do conhecimento, a análise documental possibilita construir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 109-188.

ARAÚJO, R. M. B.; JARDILINO, J. R. L. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun., 2011.

BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRASIL. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

FONSECA, M. D. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-39.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

PAIVA, J. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M.N.; ALMEIDA, R. S. (Orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64.

RODRIGUES, P. R. **O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

SANTOS-FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS-FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez., 2016.

SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-21, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.