

Saberes e Fazeres da Formação Continuada: discursos dos professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos

Saber y hacer de la formación continua: discursos de los profesores de matemáticas que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos

Knowledge and Truths of Continuing Education: discourses of mathematics teachers working in Youth and Adult Education

Vanessa Silva da Luz¹

Celiane Costa Machado²

Resumo

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que integra o contexto da atual Educação Básica brasileira, conquista essa marcada por longo período de lutas políticas que buscaram demarcar a identidade da EJA. Considerando esse contexto e os avanços nas discussões envolvendo o processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade, em especial os de Matemática, o presente estudo tem por objetivo identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA. O corpus da pesquisa são teses e dissertações concluídas no período de 2000 a 2017, divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, tendo como questionamento desencadeador: “Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA?” com suporte metodológico na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2011). Como resultados iniciais, foram encontrados 208 trabalhos no Catálogo da CAPES e 33 no BDTD. A partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 19 trabalhos que atenderam ao questionamento. Após a análise das produções a luz da ATD, obteve-se dois textos sendo, “INÉDITO VIÁVEL: emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA” e “PROCESSO FORMATIVO NA EJA: entrelugares de múltiplos saberes e relações”. Os textos interpretativos sintetizam as compreensões emergentes.

Palavras-Chave: Análise Textual Discursiva; Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada; Matemática; Revisão Sistemática da Literatura.

Resumen

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es una modalidad de enseñanza que integra el contexto de la actual Educación Básica brasileña, conquista esa marcada por largo período de luchas políticas que buscaron demarcar la identidad de la EJA. El presente estudio tiene por objetivo identificar y analizar producciones científicas que versan sobre la formación continuada de profesores de Matemáticas que actúan en la EJA, en el marco de los debates que involucran el proceso formativo de los profesores que actúan en esta modalidad, en especial los de Matemática. El corpus de la investigación es tesis y disertaciones concluidas en el período 2000 a 2017, divulgadas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior

¹ Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; Vanessa.furg@hotmail.com; Bolsista CAPES.

² Doutora em Matemática Aplicada; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; celianemachado@furg.br

(CAPES) y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Para ello, se adoptó como procedimiento metodológico el abordaje cualitativo por medio de una Revisión Sistemática de la Literatura, teniendo como cuestionamiento desencadenante: "¿Cuáles son los saberes y hacer de la formación continuada que están emergiendo en los discursos de los profesores de Matemáticas que actúan en la EJA?" con soporte metodológico en la Análisis textual Discursivo (ATD) de Moraes y Galiazzi (2011). Como resultados iniciales, se encontraron 208 trabajos en el Catálogo de CAPES y 33 en el BDTD. A partir de los criterios de inclusión y exclusión se seleccionaron 19 trabajos que atendieron al cuestionamiento. Después del análisis de las producciones a la luz de la ATD, se obtuvieron dos textos siendo, "INÉDITO VIÁVEL: emociones y sentimientos que acompañan al hacer docente en la EJA" y "PROCESO FORMATIVO EN LA EJA: entrelazamientos de múltiples saberes y relaciones". Los textos interpretativos sintetizan las comprensiones emergentes.

Palabras claves: Análisis textual Discursivo; Educación de Jóvenes y Adultos; Formación continua; matemáticas; Revisión Sistemática de la Literatura.

Abstract

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that integrates the context of current Brazilian Basic Education, a conquest marked by a long period of political struggles that sought to demarcate the identity of the EJA. Considering this context and the advances in the discussions involving the formative process of the teachers that work in this modality, especially those of Mathematics, the present study aims to identify and analyze scientific productions that deal with the continued formation of Mathematics teachers who work in the EJA. The corpus of the research are theses and dissertations completed in the period from 2000 to 2017, published in the Catalog of Thesis and Dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). For that, the qualitative approach was adopted through a Systematic Review of Literature, having as a triggering question: "What are the knowledge and practices of the continuous formation that are emerging in the discourses of the mathematics teachers who work in the EJA?" with methodological support in Moraes and Galiazzi's Discursive Textual Analysis (ATD) (2011). As initial results, 208 papers were found in the CAPES Catalog and 33 in the BDTD. From the inclusion and exclusion criteria, 19 papers that answered the questionnaire were selected. After the analysis of the productions in light of the ATD, two texts were obtained: "INTEDITO VIÁVEL: emotions and feelings that accompany the teaching of the EJA" and "FORMATIVE PROCESS IN THE EJA: interludes of multiple knowledges and relations". Interpretive texts synthesize emerging understandings.

Keywords: Discursive Textual Analysis; Youth and Adult Education; Continuing education; Mathematics; Systematic Review of Literature.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos hoje é uma modalidade integrante da Educação Básica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996. Essa conquista foi sendo construída em meio a diferentes direcionamentos que a EJA sofreu por conta das políticas públicas que expressaram os conflitos político-sociais vigente de cada contexto histórico, pois “toda legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social” (BRASIL, 2000, p 12). Deste modo é com a LDBEN 9.394/96, que acontece a mudança no termo que passa de “ensino supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”. Essa mudança de “ensino” para “educação” representou mais do que uma simples mudança vocabular, houve um alargamento conceitual, pois o termo educação abrange os diversos processos de formação. Diante dessa situação há uma efervescência nas mobilizações em prol da profissionalização dos docentes que atuam na EJA, e que a prática pedagógica não fosse centrada no voluntariado.

De tal forma com a ampliação das discussões sobre a EJA, em maio de 2000 é aprovado o Parecer 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, o documento apresenta dez itens que versam sobre as bases legais e históricas da EJA, suas funções e fundamentos, bem como alguns indicadores estatísticos e o processo de Formação Docente. E é sobre o processo formativo dos professores que atuam na EJA que esse estudo tem por objetivo identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA. Para isso, adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, tendo como questionamento desencadeador: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? O *corpus* da pesquisa são teses e dissertações concluídas no período de 2000 a 2017, divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em relação à análise das informações utilizou-se como suporte metodológico a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011).

Para orientar a leitura o artigo está estruturado em dois tópicos mais as considerações. O primeiro intitulado, “LDBN 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” no qual destaca-se alguns dos avanços conquistados pela EJA dentro do contexto das políticas públicas. No segundo tópico, Revisão Sistemática da Literatura é compartilhado o processo metodológico pelo qual foi organizado o estudo, que de acordo com Sampaio e Mancini (2007) compreende cinco passos: 1) Definir a questão; 2) Buscar a evidência; 3) Revisando e selecionando os estudos 4) Analisando a qualidade metodológica dos estudos 5) Apresentando os resultados. E por fim, são evidenciadas as considerações.

2. LDBN 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

Um marco importante na história da EJA é a aprovação da nova LDBEN 9.394/96 que embora tenha sido considerada uma colcha de retalhos, nela a EJA teve significativas conquistas. Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a nova LDBEN nº 9.394. O documento define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Neste documento é reservado para a EJA uma seção específica no âmbito do Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) na Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos). Nessa seção são destinados os artigos, 37 e 38 que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que

não tiveram acesso à educação na idade própria, assegurando “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996).

Promovendo um alargamento nas ações da EJA, em julho de 2008 sob a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), é acrescentado na LDBEN 9394/96 em seu artigo 37 o § 3º que dispõe “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. A lei prevê a articulação da EJA com a educação profissional, possibilitando uma qualificação para o mundo do trabalho. As discussões geradas pelos encontros nacionais, as CONFITEA’s e a aprovação da LDBEN mobilizam as discussões na área das políticas públicas e em maio de 2000 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. A criação desse documento surge da necessidade de oportunizar um diálogo atualizado entre as políticas públicas educacionais que consolidam e garantem o direito de todos brasileiros à formação humana e cidadã, bem como a formação profissional, na vivência e convivência em ambientes educativos (SOARES, 2002).

Além disso, as DCN também afirmam a EJA como uma modalidade de ensino e reconhece suas especificidades como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades e funções específicas”, destacando três funções essenciais sendo: 1) Função Reparadora; 2) Função Equalizadora; 3) Função Qualificadora. Tais funções devem ser tratadas e cumpridas com dignidade, cuidado e rigor próprios dessa modalidade de educação (BRASIL, 2000). O cumprimento das funções dentro do campo educacional tem relação direta com uma política específica de formação inicial e permanente para os educadores. Sobre o processo formativo as Diretrizes reservam o item VIII - (Formação docente para a educação de jovens e adultos) destacando:

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 (BRASIL, 2000, p.56).

Fundamentando as concepções das Diretrizes a LDBEN 9.394/96 também tem um espaço destinado para a formação dos professores, na qual em seu Título VI – (Dos Profissionais da Educação algumas atribuições e características) é garantido em seu Art. 61º no parágrafo único o direito dos professores a um processo formativo que atenda “às

especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

Ainda a década de 2000 é marcada por importantes iniciativas governamentais como, Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2001, no qual destina um capítulo para a EJA. O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o objetivo principal de universalizar o acesso à educação. Para atender a demanda de jovens e adultos por meio da educação profissional técnica de nível médio, em 2005 o Decreto Federal nº. 5.478 de 24 de junho instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BARRETO, 2013)

Nessa crescente expansão envolvendo as ações da EJA, o Governo Federal investe em outros programas como, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). Porém, Saraçol (2014) coloca que há um retrocesso em relação as propostas pedagógicas desenvolvidas nestes programas, pois há um fortalecimento da rede privada com os recursos públicos que em contrapartida enfraquecem as ações do PROEJA diminuindo a qualidade da formação, priorizando uma formação mais voltada ao mercado de trabalho do que o desenvolvimento social.

Concomitantemente, importantes encaminhamentos são realizados no âmbito das políticas públicas contemporâneas, como o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) e cursos de formação específica para o público da EJA, entre os quais, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento na modalidade à distância.

Mesmo o processo formativo da EJA sendo um instrumento legal garantido por leis como as DCN para EJA e a LDBEN 9.394/96 estudos vão mostrar que embora seja reconhecida a necessidade de formação do docente para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA. É o que pode-se constatar em Machado (2002) que realiza um levantamento da produção científica compreendida entre os anos de 1986 a 1998 o qual constata que apenas 11 trabalhos (três teses e oito dissertações) foram publicados envolvendo a formação específica de professores para atuar na EJA.

Os trabalhos de Ventura (2012) também vão apresentar dados sobre a produção científica, os quais apontam que no período de 2000 a 2006, foi constatado que apenas cinco teses de doutorado e 44 dissertações de Mestrado se debruçaram sobre a questão de formação docente na EJA. Diante dessa situação é que propõe-se realizar uma Revisão Sistemática da Literatura tendo como objetivo identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA tendo como

questionamento desencadeador: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? No tópico seguinte apresenta-se o processo metodológico.

3. Revisão Sistemática da Literatura

Diante do objetivo desse estudo que é identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA, optou-se por realizar abordagem de natureza qualitativa, pois de acordo com Minayo “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” (2013, p.22). Deste modo, busca-se a partir do que emerge das pesquisas conhecer o que vem sendo produzido em relação ao processo formativo dos professores de Matemática que atuam na EJA, indo além da ação de contabilizar as produções encontradas.

Para a realização desse estudo apoia-se metodologicamente na Revisão Sistemática da Literatura, com base nos estudos de Sampaio e Mancini (2007), os quais destacam cinco passos importantes para a realização da revisão, sendo: 1) Definir a questão; 2) Buscar a evidência; 3) Revisando e selecionando os estudos 4) Analisando a qualidade metodológica dos estudos 5) Apresentando os resultados. Sintetizou-se os passos na Figura 1.

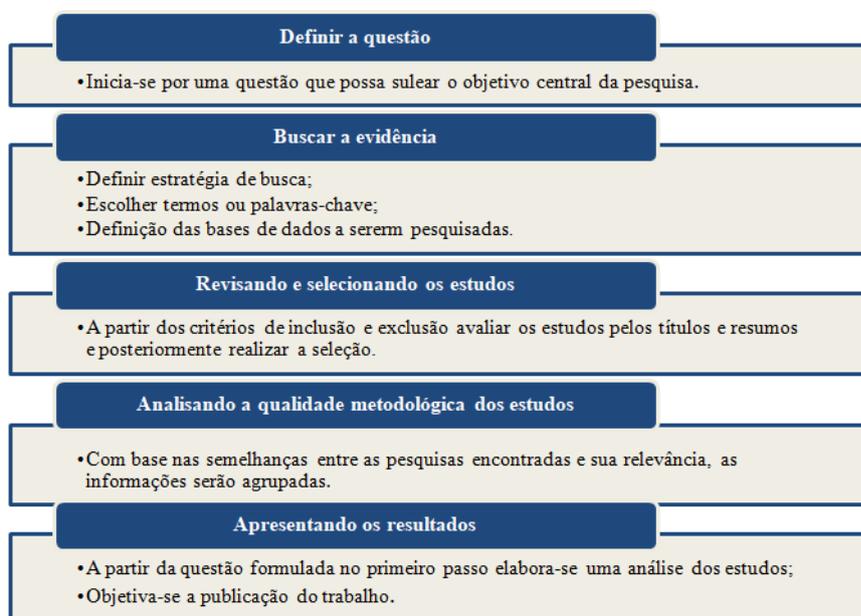


Figura 1: Passos da elaboração da Revisão Sistemática
Fonte: adaptado de Sampaio e Mancini (2007)

O processo é caracterizado como uma pesquisa secundária, pois utiliza estudos primários para fazer a análise. A Revisão Sistemática de acordo com Sampaio e Mancini (2007, p. 84) “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. Deste modo esse tipo de investigação oportuniza a compreensão de como determinado tema está sendo apresentado e discutido pela comunidade científica, auxiliando no enriquecimento do referencial teórico do pesquisador e na orientação para investigações futuras. Na sequência, são apresentadas as etapas da revisão.

3.1 Processo Metodológico

Para Marconi e Lakatos (2003), na sociedade contemporânea dificilmente as pesquisas partem do zero, algum grupo ou pesquisador já pode ter realizado um estudo parecido e até mesmo algum trabalho que possa complementar a pesquisa pretendida. Neste sentido o trabalho de revisão bibliográfica, torna-se necessário para a compreensão do conhecimento já produzido em determinado campo de pesquisa para poder avançar nas discussões.

Sendo assim, inicia-se essa pesquisa delineando o seguinte questionamento: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? Após, definiu-se as estratégias de busca, como a escolha das bases de dados que seriam consultadas.

Optou-se por pesquisar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois a mesma é responsável por integrar e disseminar, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Também utilizamos como fonte de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ser um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987, auxiliando na divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos no país. Destaca-se que o acesso às produções científicas em ambas as bases é livre de qualquer custo.

Na sequência para realizar a busca no banco da CAPES, foram escolhidas as expressões de busca formadas pelos termos “formação de professores de matemática na EJA”. Com o objetivo de ampliar os resultados realizou-se uma nova busca com os termos, formação de professores; matemática; EJA, sendo utilizado o conectivo AND para fazer a junção dos termos. Na BDTD optou-se pela busca avançada escolhendo os filtros “Todos os campos” e “Todos os termos”. Limitou-se o período compreendendo os trabalhos publicados de 2000 até 2017. Após a busca obteve-se um total de 241 produções entre Teses e Dissertações conforme apresentada na Tabela 1. Destaca-se que nesse primeiro conjunto de informações os elementos numéricos

não levam em consideração se algum estudo foi encontrado nas duas bases de dados, se repetindo, já que nesse primeiro momento o objetivo era a identificação das produções.

Tabela 1. Número de teses e dissertações referente à primeira busca

Fontes	Teses	Dissertações	Total
BDTD	07	26	33
CAPES	19	189	208
Total	26	215	241

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no Banco de teses e dissertações da BDTD e CAPES

Depois desse primeiro levantamento revisou-se e selecionou-se os estudos aplicando os critérios de inclusão e exclusão a partir da leitura dos títulos e dos resumos de todas as produções. Em seguida foram excluídos os estudos que estavam repetidos nas bases. Critério de Inclusão: somente serão considerados os estudos cujo objetivo do trabalho é o processo reflexivo envolvendo a temática formação de professores de Matemática que atuam na educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Foram excluídos os estudos que eram voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental; Discussões envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática e não o processo formativo dos professores; Estudos que abordavam a formação de docentes de outras áreas do conhecimento; Pesquisas que discutiam o processo formativo dos professores de Matemática, mas fora do contexto da EJA. Após essa avaliação entrou-se na penúltima etapa que é a leitura dos trabalhos selecionados até o momento, para realizar a análise metodológica dos estudos e verificar se os trabalhos atendem ao questionamento realizado no primeiro passo da revisão. No final dessa etapa chegou-se em 19 trabalhos, os quais foram organizados no Quadro 1.

Quadro 1: Estudos Selecionados

Autor (ano)	Título	ME/DO	IES	Região UF
Schneider (2005)	A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos.	ME	UFF	RJ
Peggion (2006)	Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores.	ME	USP	SP
Azevedo (2009)	Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos.	DO	PUC/SP	SP
Cosme (2009)	Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus/ES ao profissional da educação de jovens e adultos	ME	UFES	ES
Lopes (2009)	Formação do professor de matemática "para" e "na" EJA - Educação de Jovens e Adultos	ME	Uniuibe	MG

Gils (2010)	Contribuições da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos – EJA e para a formação de professores.	ME	UFF	RJ
Vergetti (2011)	Professores de Matemática: como concebem o ensino na EJA?	ME	UFF	RJ
Brunelli (2012)	Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas implicações na oferta de Formação Continuada para Docentes Matemáticos	ME	UFMT	MT
Silva (2012)	A Educação de Jovens e Adultos na formação de professores de Matemática: expectativas e desafios.	ME	USP	SP
Thees (2012)	Estudo com professores de Matemática de jovens e adultos sobre suas práticas profissionais.	ME	UFF	RJ
Oliveira (2013)	Os saberes docentes na perspectiva da educação Matemática crítica vitória.	ME	IFES	ES
Silveira (2013)	Prática docente em Matemática no ensino médio da EJA: um estudo de caso no município de Cabo Frio – RJ	ME	UFF	RJ
Silva (2013)	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA.	DO	UFRN	RN
Medrado (2014)	Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana.	ME	UFG	GO
Silva (2014)	Práticas de formação da EJA: as vozes entrecruzadas de professores de Matemática e de licenciandos no estágio supervisionado.	DO	PUCSP	SP
Silva (2016)	Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática.	ME	UNIT	SE
Xavier (2016)	Formação continuada para EJA: análise de interações docentes em Matemática em um fórum de discussão.	ME	UFRRJ	RJ
Mamona (2017)	Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de Matemática da UEFS	ME	UEFS	BA
Melo (2017)	EJA nas licenciaturas em Matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular	ME	UFMA	MA

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os estudos apresentados no Quadro 1 sintetizam as interpretações quantitativas em relação às produções científicas divulgadas na BDTD e CAPES que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA. No entanto salienta-se que esse resultado não significa o esgotamento dos trabalhos envolvendo a temática supracitada, mas que de acordo com os procedimentos de busca utilizados apresentam um panorama das produções existentes. Observa-se que na região sul do país não foram encontrados estudos que contemplasse a referida temática, dentro dos critérios anteriormente explicitados. Na seção seguinte, apresentamos a síntese dos resultados.

3.2 Ciclo da análise com base na ATD

Para realizar a processo de análise utilizamos a teoria da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com os autores, a ATD é de natureza qualitativa com caráter hermenêutico e seu processo pode ser compreendido a partir de dois movimentos

opostos e ao mesmo tempo complementares, sendo o primeiro de desconstrução, de análise, e o segundo reconstrutivo, um movimento de síntese (MORAES; GALIAZZI, 2011). Ainda de acordo com os autores a ATD é organizada em torno de quatro focos, sendo eles: Desmontagem dos textos; Estabelecimento de relações; Captando o novo emergente; e Um processo auto-organizado. Os três primeiros elementos formam um ciclo, sendo considerados os elementos principais do processo.

Começamos o ciclo da análise com a delimitação do *corpus* da pesquisa, o qual se constituiu com as “Considerações” e/ou “Considerações Finais” dos 19 trabalhos selecionados. Dando continuidade realizamos a leitura atenta desses materiais, buscando sempre estabelecer relação com o questionamento desencadeador: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? A partir desse movimento realizamos os recortes nos textos que compõe o *corpus*, destacando as unidades de significados, que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011) representam um olhar rigoroso e uma escuta atenta e profunda das escritas. Para realizar este recorte usamos o critério semântico, que é baseado na construção de sentidos que o texto pode estabelecer, compreendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita construir. Esse processo também é conhecido como unitarização. Nesse exercício de desmontagem dos textos para que as unidades não se percam de seu texto de origem é importante que se realize a identificação. Nosso processo de identificação foi construído a partir de um sistema de código. Os sujeitos foram identificados pelo sobrenome e data da publicação..

Com o processo de unitarização foram destacadas 250 unidades de significados. Esse exercício exige novas e atentas leituras, pois essas unidades irão originar os elementos aglutinadores, isto é, um título que sintetiza com clareza os sentidos construídos pelos sujeitos em diálogo com o contexto em que as unidades foram produzidas. Essa ação de reorganizar as unidades por semelhança de sentido culminou em 72 elementos. Essa nova organização auxilia no processo da categorização.

Após a sistematização dos elementos aglutinadores, começa a etapa da categorização, momento que requer uma nova leitura rigorosa em busca do diálogo com o questionamento desencadeador, o que pode gerar múltiplos níveis de categorias. Esse exercício demanda, além da aproximação de unidades semelhantes, o processo de nomeá-las. O movimento de categorização origina três etapas, que se constituem em construir as categorias iniciais, intermediárias e finais. O processo de construção dessas categorias pode ser conduzido de dois modos: categorias *a priori* e categorias emergentes.

O primeiro pode ser construído a partir de categorias gerais para chegar às específicas. No segundo modo as categorias são indutivas, partem das específicas para as categorias gerais. Neste estudo nos propusemos conduzir a análise a partir de categorias emergentes o que implica que as teorias vão se constituindo de maneira recursiva, possibilitando, a partir da análise das informações produzidas a emergência de uma estrutura teórica mais consistente. Primeiro, foi pensado em títulos que reunissem por semelhança os elementos aglutinadores, como por exemplo, desejos e expectativas em relação ao processo formativo, como também dificuldades e carências encontradas no fazer docente. Desse processo se originaram as 16 categorias iniciais. A partir das categorias iniciais organizadas realizou-se nova reflexão com a intenção de agrupar ainda mais as informações classificando por semelhança de sentido, momento em que emergiram seis categorias intermediárias. A partir da argumentação e reflexão, obteve-se duas categorias finais. Esse movimento pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Processo de Categorização

Inicial	Intermediária	Final
Desejos, ambições e intenções para a caminhada	Aspirações presente no caminhar da EJA	INÉDITO VIÁVEL: emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA
Desafios a serem superados		
O afeto é importante para o fazer docente	Emoções que perpassam o fazer da prática educativa	
Concepções freirianas no cenário da EJA		
Atitudes que retratam um fazer autônomo e coletivo	Concepções sobre a EJA	
Visão sobre a EJA		
Outros olhares sobre a EJA		
Nova lógica sobre a EJA		
Aprender com a experiência	O processo formativo é baseado no conviver e no compartilhar com os colegas	PROCESSO FORMATIVO NA EJA: entrelugares de múltiplos saberes e relações
As interações e relações com os colegas oportunizam a construção de Conhecimentos		
Fragilidade no processo formativo	Ausências que marcaram o caminhar na EJA	
Carências presentes no processo formativo		
Descaso por parte dos governantes com as políticas educacionais		
Saberes da profissão	Saberes docentes	
Processo formativo oportuniza a reflexão dos saberes e fazeres docentes		
Ações necessárias na prática docente		

Fonte: Elaborada pelas autoras

O processo de categorização demonstra nossas compreensões enquanto pesquisadoras, que buscam compreender: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? O ciclo de análise oportunizou chegar em 250 unidades de significados que após reorganizadas originaram 72 elementos aglutinadores. Esses geraram 16 categorias iniciais que apontaram para seis categorias intermediárias, fechando com duas categorias finais. O próximo movimento consistiu em, a partir das duas categorias finais, construir os textos interpretativos intitulados

“INÉDITO VIÁVEL: emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA” e “PROCESSO FORMATIVO NA EJA: entrelugares de múltiplos saberes e relações”.

3.2.1 Inédito viável: emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA

A palavra “Inédito Viável” de acordo com Nita Freire é uma palavra-ação, pois representa a práxis (FREIREa, 2018). Segundo a autora a palavra foi criada por Paulo Freire e usada pela primeira vez em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. No Dicionário Paulo Freire, Nita traz o verbete Inédito Viável no qual expõe que é “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire, para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (FREIREa, 2018, p.263). E é por este olhar de possibilidades dos atos humanos, buscando a superação e a valorização das fragilidades e grandezas humanas que este texto interpretativo propõe a reflexão sobre as emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA.

Chegou-se a esta categoria final após o encontro e o conversar de três categorias intermediárias. A primeira categoria, intitulada “Aspirações presentes no caminhar da EJA”, propõem a reflexão sobre os desejos, ambições e intenções atreladas ao cotidiano da EJA, bem como os desafios a serem superados. A segunda, “Emoções que perpassam o fazer da prática educativa”, reafirma a importância do afeto para o fazer docente, permeada por atitudes que retratam um fazer autônomo e coletivo. Por fim, na terceira, “Concepções sobre a EJA”, apresenta as compreensões envolvendo a modalidade da EJA. O encontro dessas categorias propõe a reflexão sobre o Inédito Viável que perpassa as emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA. Pois de acordo com Nita Freire Inédito Viável é uma palavra que agrega em sua essência “crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedade, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandezas humanas” (FREIREa, 2018, p.263).

Na educação, o Inédito Viável se apresentada diante das múltiplas limitações que precisam ser superadas, conhecidas por “situações-limites”. Diante dessas situações temos a oportunidade de escolher se vamos compreendê-las como obstáculos que não podemos ou não queremos superar, ou, se vamos reconhecer sua existência e ir à busca de sua superação. O segundo movimento é bem diferente de desejar coisas “impossíveis”, ao contrário é o alimento dos sonhos. Diante dessa realidade encontra-se a EJA, compreendida como um espaço para além da construção dos conhecimentos científicos, e que precisa ter suas características e especificidades respeitadas, essa compreensão é identificada na fala do pesquisador Gils, qual relata

[...] as práticas não devem ser as mesmas do ensino regular, voltadas para o ensino de crianças e adolescentes, pois o público da EJA por meio de seus alunos anseia por práticas diferenciadas, em que possam tanto aproveitar os múltiplos conhecimentos trazidos por estes, do seu cotidiano, como também possam dar respostas novas, através de mudanças das práticas docentes, aos diversos fatores que os excluíram numa etapa de suas vidas (GILS, 2010, p. 103)

Deste modo diante de um conjunto de situações-limites, apresenta-se o grande desafio representado pela necessidade de criar práticas pedagógicas na EJA que respeitem as fragilidades dos estudantes, o tempo e a subjetividade de cada sujeito, mas que ao mesmo tempo não negue o direito ao conhecimento, a uma educação que amplie as competências oportunizando o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões. Desse modo, percebe-se uma outra lógica que envolve a concepção da EJA, uma educação que busca a construção de um processo crítico que respeite a realidade cultural e social dos educandos. Corroborando Soares (2002, p.40) aponta que “a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”. No mesmo sentido, o pesquisador Silva relata,

Um desafio a ser enfrentado, hoje, refere-se à reconceitualização do que deve ser a EJA, nos dias atuais: educação voltada para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, desafio este que leva a uma redefinição dos componentes curriculares, dos saberes e competências dessa modalidade de ensino. Categorias como alfabetização, trabalho, tecnologias e formação para a cidadania devem estar permeando, na atualidade, o quadro de necessidades daqueles que ficaram à margem do sistema regular, defasados pela idade, pela exclusão e dificilmente atendidas por uma escola despreparada e na contramão das necessidades de uma sociedade tida como do século XXI (SILVA, 2013, p.227)

Para contribuir o pesquisador Silva (2012, p. 163) comenta “ com a mudança do olhar sobre a EJA, buscam utilizar atividades consideradas significativas para os alunos, na intenção, mesmo que tímida, de levá-los a uma visão mais crítica da sociedade”. Com base nas interlocuções e de acordo com Soares (2002) a educação vai assumindo um papel de destaque, nestes tempos de grandes mudanças e inovações, como um importante exercício da cidadania. Dentre suas finalidades encontram-se a inclusão social e cultural; a vivência cidadã; ações de acolhimento nos processos do mundo do trabalho e de uma postura de paz, tolerância e repúdio aos preconceitos e discriminações. De acordo com a Declaração de Hamburgo (1997, p.20) os ideais almejados nesta modalidade prevêm um processo formativo que perpassa a vida dos sujeitos, buscando a autonomia e o senso de responsabilidade, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo “promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os

desafios que encontram à frente”. Ainda sobre esse novo olhar envolvendo a EJA a pesquisadora Thees contribui,

Complementando estas concepções, está a crença dos professores de que na EJA não basta ensinar o conteúdo curricular, é preciso desenvolver um trabalho de motivação, levando em conta as dificuldades dos jovens e adultos matriculados nesta modalidade de ensino em voltar a estudar. Reconhecendo e respeitando algumas das especificidades dos alunos, os professores da pesquisa procuram reestabelecer a trajetória escolar dos educandos de modo a readquirirem igualdade de oportunidades na sociedade. Agindo assim, acreditam estar atendendo aos interesses imediatos e futuros dos alunos e suas expectativas de vida, a partir da realidade do aluno (THEES 2012, p. 164).

Quando a pesquisadora Thees destaca que não basta ensinar o conteúdo é preciso desenvolver um trabalho de motivação, identificamos pela nossa ótica outro aspecto importante que é a afetividade, pois de acordo com Freire (1996), ensinar exige querer bem os educandos. Ser afetivo não implica a negação do dever ético e profissional. Ser afetuoso é respeitar os estudantes em sua completude, e isso não significa isentar da cobrança de entrega do grupo no processo de produção e reflexão dos saberes construídos de maneira individual e coletiva. Deste modo a afetividade se torna algo vivo no processo educativo, atravessando o fazer dos educandos e educadores, é o que podemos perceber na fala da pesquisadora Azevedo (2009, p. 117-118) “Os depoimentos dos professores revelam o papel da afetividade na atuação docente: todos foram afetados, de uma forma ou de outra, por sua relação com jovens e adultos”. A relação de afeto oportuniza a construção de uma educação engajada, politizada, ética. Ainda segundo a pesquisadora a afetividade oportuniza lições de vida, como exemplo, destacamos um trecho de sua fala no qual aponta

Foram afetados, também por perceberem sua importância como professor para essa clientela: o professor é uma referência marcante, um ponto de apoio. Mas afetado também por perceberem que, se os alunos aprendem com eles, os jovens e adultos lhes oferecem lições de vida (AZEVEDO, 2009.p.118)

Com base nas interlocuções percebemos que a afetividade na EJA se configura como elemento motivacional, de modo que uma relação afetuosa pode ser um estímulo para a permanência dos jovens e adultos, pois oportuniza a criação de um ambiente em que as atividades são desenvolvidas com alegria, segurança e respeito, conservando a autoestima no sentido de reconhecer o quanto são capazes, independente da idade. E para os professores que atuam na EJA afetividade é compreendida como tempero de toda ação educativa. Só aprendemos quando envolvemos sentimentos, quando depositamos emoção no processo de ensino e de aprendizagem (GADOTTI, 2003).

Nesta perspectiva o processo de ensino-aprendizagem precisa favorecer os conhecimentos prévios dos estudantes e suas múltiplas vivências, e o afeto neste contexto proporciona não somente um ambiente agradável para educador e educando, mas sim uma educação humanizadora, autêntica, baseada no processo dialógico. Tem-se a ciência de que não é um movimento simples, pois o contexto escolar vivenciado por parte dos estudantes da EJA é marcado por traços de uma educação que Freire (2002) denominou educação bancária. Fato que deixa os estudantes cautelosos e por vezes até resistentes no processo de transição de uma educação bancária para uma educação transformadora conforme pode ser constatado no pelo relato do pesquisador, quando destaca que os educadores “[...] vivem o imenso desafio representado pela necessidade de criar práticas docentes que rejeitem as perspectivas antidialógicas de educação” (GILS, 2010, p.106). Essa superação só é possível quando educadores e educandos compreenderem que a postura de cada um precisa ser dialógica, aberta a indagação assumindo-se epistemologicamente curiosos a partir do trabalho coletivo (FREIRE, 1996).

De acordo com GÓES (2008), uma pedagogia coletiva supera um conjunto de ações e técnicas de grupo como a promoção de debates em círculos, a distribuição coletiva de tarefas. O trabalho coletivo envolve a construção do processo de autonomia com responsabilidade dos sujeitos envolvidos. A interação entre os sujeitos possibilita estar em grupo e com isso o conhecimento é construído de maneira colaborativa e afetiva, pois as ações são desenvolvidas a partir do diálogo e da reflexão crítica, possibilitando a convivência e a partilha de sentimentos (LUZ e MACHADO, 2017). No trecho destacado pela pesquisadora Xavier (2016, p.86), podemos perceber essa relação “A partir dessas análises foi possível observar o quanto as interações podem contribuir para o amadurecimento do conhecimento e mudanças de posturas. As ideias e sugestões compartilhadas no ambiente influenciam os participantes”.

Como podemos perceber na fala de Xavier, o processo de escuta e olhar para o outro oportuniza o crescimento coletivo, pois a convivência em grupo possibilita o reconhecimento de que para alcançar o objetivo que é comum a todos é preciso compreender que o problema de um depende da participação do outro e que, da mesma forma, o outro é fundamental para a resolução do problema. Xavier (2016, p.85) ainda destaca “Uma contribuição do outro pode agregar a todo grupo”. Neste sentido Fazenda (2001, p. 15) relata que “[...] tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida”.

Com base no exposto conclui-se que o afeto, o diálogo e o trabalho coletivo são valores, sentimentos que acompanham o fazer docente com vista ao Inédito Viável, pois são

encharcados de um fazer ético, político e social, ultrapassando a questão do dito e assumindo a concepção de palavra-ação.

3.2.2 Processo formativo na EJA: entrelugares de múltiplos saberes e relações

De acordo com os estudos de Paulo Freire, há diferentes tipos de saber os quais não podem ser hierarquizados, como saber mais ou saber menos, apenas saberes diferentes. No Dicionário Paulo Freire, Fischer e Lousada trazem no verbete Saber (erudito/popular/saber de experiência) “que na concepção dialógica da educação os saberes construídos a partir da prática cotidiana são denominados de saberes de experiência feitos, que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos” (2018, p. 422). Desse modo esse texto interpretativo visa discutir o processo formativo dos professores que atuam na EJA pelo olhar dos Saberes da experiência, que é embasado na prática reflexiva das ações diárias.

Chegou-se a esta categoria final após o encontro e o conversar de três categorias intermediárias brevemente apresentadas. A primeira categoria, intitulada “O processo formativo é baseado no conviver e no compartilhar com os colegas”, apresenta reflexões sobre o aprender com a experiência e como as interações e relações com os colegas oportunizam a construção do conhecimento. A segunda, nomeada “Ausências que marcaram o caminhar na EJA” retoma a discussão da importância de um processo formativo pensado para atender as especificidades da EJA, destacando a ausência de investimento nessa modalidade principalmente no processo formativo” Por fim a terceira categoria intitulada “Saberes docentes” a qual propõe a reflexão sobre os saberes da profissão, e os saberes que são construídos e reconstruídos a partir da práxis.

As discussões envolvendo o processo formativo dos educadores da EJA constitui-se como uma construção histórica e social que é perpassada por interesses políticos, sociais e econômicos. De acordo com os estudos de Soares (2005) as fragilidades desse movimento podem ser acompanhadas desde as décadas de 1940 quando algumas iniciativas oficiais envolvendo a alfabetização com base na ação do voluntariado são realizadas, porém não tiveram êxito, pois a falta de conhecimento sobre o público a ser contemplado levou os adultos a receberem a mesma educação que era desenvolvida para as crianças. Essa problemática ainda hoje é vivenciada, conforme aponta a pesquisadora Melo

Hoje a realidade não é muito diferente. A maior parte dos professores continua tendo uma formação que os habilitam a atender as crianças e os adolescentes do ensino regular e, quando são chamados para atuar na EJA, com ausência de qualificação na

formação inicial, desenvolvem práticas pedagógicas ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos[...] (MELO, 2017, p.86)

Nessa mesma linha de pensamento o pesquisador Silveira contribui

A modalidade da EJA é uma modalidade que possui um público diferenciado, dessa forma, nos parece necessário um trabalho diferenciado, para tanto, nos parece importante que haja uma formação específica voltada para os professores que irão atuar ou já atuam nessa modalidade de ensino, caso contrário a EJA pode se tornar uma mera reprodução do ensino regular, como a pesquisa apontou (SILVEIRA, 2013, p.174)

Ambas as falas enfatizam que a falta de conhecimento sobre a realidade da EJA leva os educadores a reproduzirem uma prática voltada ao ensino regular. Essa situação ocorre, pois boa parte dos educadores não teve em seu processo formativo apropriação de discussões e reflexões sobre o fazer docente na EJA. Essa carência faz com que os professores que atuam no ensino regular assumam a EJA sem a formação adequada, o que influencia para que seja reproduzida uma prática pedagógica desvinculada com a realidade da modalidade, de modo que “Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA” (MELO, 2017, p.86). No entanto a pesquisadora Thees (2012, p.167) salienta que é preciso ter um olhar mais acolhedor com os educadores, pois “sabe-se perfeitamente, qual o contexto escolar prevalecente, em que condições os professores desempenham suas funções e quais as conseqüências da falta de uma formação que proporcione os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias”.

Deste modo a formação dos profissionais que atuam na EJA se destaca para além do cumprimento das políticas públicas, é uma forma de respeitar os educandos e suas histórias de vida, pois conforme destaca Arroyo (2006) a proposta de formação precisa dar condições para que o futuro educador da EJA tenha propriedade das características dessa modalidade, que conheça seu público, procurando compreender quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares, pois conforme destaca Silva (2013, p. 221) “[...] é nessa modalidade de ensino que circulam os graves problemas da educação: elevado índice de abandono, reprovação e desmotivação do alunado”. Por esse motivo a proposta de formação inicial destinada aos educadores da EJA precisa ser pensada respeitando as características da modalidade, mas acima de tudo respeitando os educandos.

A falta de um processo formativo específico bem como a carência de cursos de formação continuada leva os educadores a construírem o seu fazer docente com base nas interações com

os colegas já experientes. Desse modo os saberes do fazer docente da EJA acabam por ser construídos a partir das vivências e das relações com os colegas tornando o processo formativo um entrelugar de múltiplos saberes experienciais. No trecho a seguir Silveira (2013, p.174) destaca “O que vemos na prática é que em muitos casos não existe a formação inicial para lecionar na EJA e nem a formação continuada por não ser oferecida ou mesmo porque os professores não a procuram, dessa maneira a formação acaba se dando pela experiência”. Deste modo a prática docente se configura como um espaço de formação e construção de saberes, em que “a pesquisa e a formação continuada constituem ações fundamentais para o exercício docente, em especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...]” (MEDRADO, 2014, p. 156). Sobre esse fazer docente Freire destaca

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14)

Esse conversar entre o movimento de pesquisa e a formação continuada oportuniza o repensar da ação, de modo que o “[...] o professor aprende a ser educador por meio da interação que é capaz de fazer entre a sua formação formal e as suas experiências, admitindo que a aprendizagem da docência não tem tempo nem espaço, ela se faz e se refaz constantemente” (BRUNELLI, 2012, p.248). Em sintonia Freire destaca que o momento fundamental da formação é a reflexão crítica sobre a prática pois, “é pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2002, p.22). Outro aspecto importante no processo formativo é a promoção do convívio entre os estudantes que estão em processo de formação inicial, com os professores já atuantes, de modo que

Aprender a ser professor nessa perspectiva, em que ambos os sujeitos, experientes e iniciantes, podem investigar a prática e, a partir dela, melhorar sua atuação, trará efeitos positivos para o desenvolvimento profissional de ambos e afetará, certamente, a aprendizagem dos alunos da EJA (SILVA, 2014, p.250)

Ainda segundo o(a) Pesquisador(a)

Ouvir essas vozes indicou para a pesquisa que a troca de experiência entre professores experientes e professores iniciantes apresenta-se como chave central para uma prática futura desse licenciando e, especialmente se essa troca durante o estágio for pautada pela análise, pela reflexão e por uma postura crítica sobre as práticas desenvolvidas no estágio. (SILVA, 2014, p.250)

Com base nas colocações dos(as) pesquisadores(as) identificamos que conforme salienta Tardif (2002), os docentes constroem os saberes que utilizam para ensinar em distintos momentos da vida, seja envolvendo os saberes experienciais ou saberes conceituais. Verificamos que os (as) pesquisadores(as) apontaram como principais saberes e fazeres da prática docente, a afetividade, o comprometimento, o diálogo e o compartilhar da experiência com o colega já experiente. Nesse contexto o processo formativo na EJA é compreendido como um entrelugares dos múltiplos saberes e fazeres que emergem das interações sociais, das experiências pessoais e profissionais que integram a cultura dos sujeitos envolvidos.

4 Considerações

A Educação de Jovens e Adultos é uma das formas de se compartilhar o exercício da cidadania, pois abrange os fatores sociais, políticos e pedagógicos, e assim precisa ser pensado, a partir de seu contexto histórico-social. Porém o processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade não tem o mesmo reconhecimento, mesmo sendo garantido por lei, o que se vê são poucos avanços na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA.

Diante dessa problemática é que neste trabalho é proposta a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura tendo como objetivo identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA tendo como questionamento desencadeador: Quais os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática que atuam na EJA? Como resultados encontramos 208 trabalhos no Catálogo da CAPES e 33 no BDTD, sendo que a partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 19 trabalhos que atenderam ao questionamento supracitado.

Após a análise das produções à luz da ATD, foram obtidos dois textos intitulados, “Inédito Viável: emoções e sentimentos que acompanham o fazer docente na EJA” e “Processo Formativo na EJA: entrelugares de múltiplos saberes e relações”. Os textos interpretativos sintetizam as compreensões obtidas. No primeiro discute-se a importância da afetividade no processo formativo e na prática docente. No segundo problematiza-se como se dá o processo formativo na EJA.

A partir dessas reflexões construídas observa-se que os saberes e fazeres da formação continuada que estão emergindo nos discursos dos professores de Matemática sinalizam para um processo marcado por fragilidades, avanços e retrocessos, mas que também é marcado pela afetividade e pelos saberes experienciais. Com base no exposto todos os estudos procuraram

problematizar o modo como vem sendo ofertado e construído o processo formativo dos professores e como esse processo está ligado as concepções de educação e sociedade que cada professor possui.

Por fim, com base nas discussões aqui tecidas reafirma-se a relevância deste estudo, pois estar num processo permanente de construção e reconstrução de um ideário pedagógico, implica estar a par das pesquisas realizadas nesse contexto, como forma de buscar argumentos e referencias teóricos que possibilitem a reflexão crítica da prática docente.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD / MEC / UNESCO, T., 2006.

AZEVEDO, VERA LÚCIA ANTONIO. *Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos'*. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2009 120 f.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em novembro de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica*. Parecer CEB11/2000, de 7 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em junho de 2018.

BARRETO, Sabrina das Neves. *Aprender a ser educador da Educação de Jovens e Adultos nos ambientes onde transitam: olhar de uma educadora ambiental*. 2013.143f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós graduação Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2013.

BRUNELLI, Osineia Albina. *Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas implicações na oferta de Formação Continuada para Docentes Matemáticos*. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ, 2012. 288 f.

COSME, Gerliane Martins. *Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus/ES ao profissional da educação de jovens e adultos*. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2009 199 f.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. *Saber (erudito/saber popular/saber de experiência)*. STRECK, Danilo Rome; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 422 – 423.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo Rome; EUCLIDES, Redin; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a. 263-265.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GILS, André Luiz. *Contribuições Da Etnomatemática Para A Educação De Jovens E Adultos - Eja E Para A Formação De Professores*. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010 171 f.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Lopes, Lailson dos Reis Pereira. *Formação Do Professor De Matemática "Para" E "Na" Eja-Educação De Jovens E Adultos*. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba, 2009 172 f.

LUZ, Vanessa Silva d. *Etnomatemática e Educação de Jovens e Adultos: diálogos de uma prática educativa voltada para o social*. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: química da vida e saúde, Rio Grande / RS, 2016. 121p.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, S (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 25-45.

MAMONA, Sara Soares Costa. *Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da uefs*. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Feira De Santana, Feira de Santana, 2017 155 f.

MEDRADO, Jackelyne De Souza. *Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana'* Mestrado em Educação Em Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2014.

MELO, Rayane De Jesus Santos. *EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular'* Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2017 175 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Gloria Medici de. *Os saberes docentes na perspectiva da educação matemática crítica vitória'* 09/08/2013 144 f. Mestrado Profissional em Educação Em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória.

PEGGION, Penelope Priscila. *Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores'* Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo, 01/10/2006 89 f .

SAMPAIO, Rosana. F., MANCINI, Marisa. C. *Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica*. Revista brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p.83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013SciELO>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

SARAÇOL, Paulo Valério. *A Potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande*. 2014. 289 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SCHNEIDER, Sonia Maria. *A Consideração De Dilemas Práticos Para A Formação De Professores Em Educação Matemática De Jovens E Adultos.'* Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005 100 f.

SILVA, Jeane Do Socorro Costa Da. *Práticas de formação da EJA: as vozes entrecruzadas de professores de matemática e de licenciandos no estágio supervisionado'*. Doutorado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2014 296 f.

Silva, Kleber William Alves da. *A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios'* 01/04/2012 231 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

SILVA, Ranusia Pereira. *Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática*'. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju, 2016 275 f.

SILVA, Tacio Vitaliano da. *Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na eja*'. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2013 245 f.

SILVEIRA, Alexis. *Prática docente em matemática no ensino médio da eja: um estudo de caso no município de cabo frio - RJ*'. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013 198 f.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Vol. III: Século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

UNESCO. V Conferencia internacional de Educação de Adultos. Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Alemanha, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por>.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. 302 f.

VERGETTI, Nubia. *Professores de Matemática: como concebem o ensino na eja?*' mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011 142 f.

THEES, Andrea Vieira. *Estudo com professores de matemática de jovens e adultos sobre suas práticas profissionais*'. Mestrado em educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI, 2012 202 f .

XAVIER, Gisele Pereira De Oliveira. *Formação continuada para EJA: análise de interações docentes em matemática em um fórum de discussão*'. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica , 2016 , 91 f .