

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS

Alessandra Fonseca Farias¹
Yoshie Ussami Ferrari Leite²

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do processo de formação inicial de cinco cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Estaduais Paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Nosso objetivo foi o de verificar como estes cursos contemplam a formação específica em EJA no Projeto Político Pedagógico desenvolvido nas instituições. Esta investigação tem suas bases metodológicas na abordagem qualitativa direcionada pelos estudos de Sandín Esteban (2010); para a revisão de políticas públicas utilizamos a análise documental descrita por Cellard (2008) e para a coleta e análise de dados empíricos contamos com as contribuições de Triviños (2008). Os dados permitiram identificar que o preparo do professor de jovens e adultos ainda não é realmente contemplado na prática de formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e que, portanto, cabe às instituições formadoras desenvolvê-la de modo a atender as políticas recentes e pertinentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação do professor. Pedagogia.

THE TEACHER TRAINING OF THE EJA INITIAL YEARS IN UNIVERSITIES OF SAO PAULO STATE

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the attention to the Education of Youth and Adults (EJA) in the initial training process of five undergraduate courses in Pedagogy of São Paulo State universities: USP, UNESP and UNICAMP. Our objective was to verify how these courses contemplate the specific training in EJA in the Political Pedagogical Project, in the curricular grid and other areas of formation. The methodology is based in the qualitative approach directed by Sandín Esteban (2010); for the review of public policies we use the documentary analysis described by Cellard (2008) and for the collection and analysis of empirical data we count on the contributions of Triviños (2008). The data allowed to identify

¹Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Presidente Prudente-SP/Brasil. e-mail: alessandra.farias90@gmail.com

²Doutora em Educação. Professora Livre Docente no Departamento de Educação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Presidente Prudente. Presidente Prudente- SP/Brasil. e-mail: yoshieufleite@gmail.com

that the preparation of the teacher of EJA is not really contemplated in the practice of teacher training. Therefore, it is up to the institutions to develop it following the most recent and relevant policies.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Teacher training. Pedagogy.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE EJA EN UNIVERSIDADES ESTADUALES PAULISTAS

RESUMEN: Este artículo propone una reflexión sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) dentro del proceso de formación inicial de cinco cursos de Licenciatura en Pedagogía de Universidades Estadales Paulistas: USP, UNESP y UNICAMP. Nuestro objetivo fue verificar cómo estos cursos contemplan la formación específica en EJA en el Proyecto Político Pedagógico, en el plan de estudios y demás espacios de formación. Esta investigación tiene sus bases metodológicas en el abordaje cualitativo de Sandín Esteban (2010); para la revisión de políticas públicas utilizamos el análisis documental descrito por Cellard (2008), para la recolección y análisis de los datos empíricos nos reportamos a de Triviños (2008). Los datos permitieron identificar que la preparación del profesorado de jóvenes y adultos aún no es realmente contemplada en la práctica de formación docente de los cursos de licenciatura en Pedagogía y que las instituciones formadoras deben desarrollarla y seguir las políticas recientes y pertinentes.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Formación del profesor. Pedagogía.

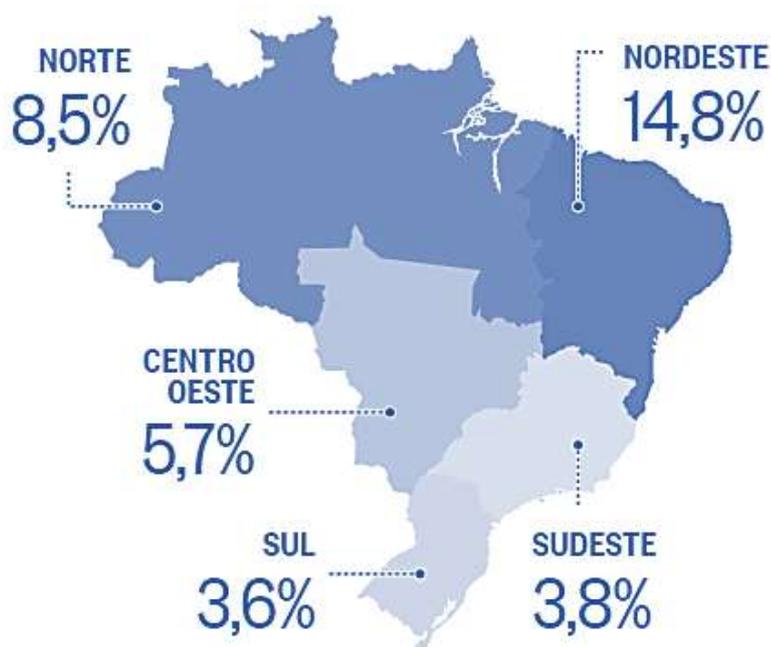
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro

A EJA é composta por 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). Tal desigualdade 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 pelo 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).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o Brasil tem cerca de 11,8 milhões de pessoas analfabetas, o que corresponde a 7,2% da população

com mais de 15 anos de idade. Os dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016.

A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: a região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). Já na região Norte, essa taxa foi de 8,5% e no Centro-Oeste foi 5,7%. É importante destacar que a meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2016).

Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos. Analisando por sexo, a taxa de analfabetismo dos homens com 15 anos ou mais foi de 7,4% e para as mulheres 7,0%. Entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%) a taxa foi mais que o dobro das pessoas de cor branca, (4,2%). Entre os idosos de 60 anos ou mais, essa taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2016).

Em relação à escolarização de jovens e adultos, em 2016, 1,7 milhão de pessoas frequentavam cursos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os turnos mais frequentes do ensino fundamental regular foram os turnos da manhã e tarde.

Nesse sentido, em face da importância da Educação de Jovens e Adultos 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 aula da EJA, dentro do contexto histórico de desvalorização que caracteriza esta política em nosso país. Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura que atenda e respeite verdadeiramente as necessidades dos educandos, conforme aponta Machado (2008, p. 167, grifo da autora):

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 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).

Entretanto, a atual realidade brasileira concernente à EJA nos dá pistas de que, embora seus princípios legais estejam estabelecidos, ainda é preciso aprofundar a discussão sobre a formação dos professores que estão sendo formados para atuar nas salas de jovens e adultos. Acreditamos que, ao ser pensada desde a perspectiva da formação inicial, a Educação de

Jovens e Adultos deveria ser vivenciada pelos licenciandos do Curso de Pedagogia tanto na teoria, quanto na prática pedagógica, dada toda a complexidade, diversidade e especificidade que caracteriza uma sala de aula de adultos.

Nesse sentido, algumas questões-problema nos impulsionaram no decorrer da pesquisa: Como se dá o processo de formação inicial de professores de EJA? Essa formação está presente no Projeto Político Pedagógico das universidades? A EJA é contemplada em disciplinas obrigatórias ou consta entre disciplinas 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?

Para responder a essas questões, nos propusemos a investigar qual o espaço da EJA dentro do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo, qual a nomenclatura dada à EJA no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso, se as universidades oferecem disciplinas específicas sobre esta modalidade de ensino, se existe estágio supervisionado nesta área e quais são suas bases metodológicas, qual o olhar do coordenador do curso e do professor em relação à formação específica em EJA e, por fim, qual a percepção dos graduandos e egressos quanto a sua preparação para o trabalho com jovens e adultos. A partir dos objetivos traçados, nos utilizamos da abordagem qualitativa de pesquisa para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para Sandín Esteban (2010, p. 130), a metodologia qualitativa

[...] abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade. Nos últimos anos, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a valoração da prática educativa e a tomada de decisões (processos, programas, inovações) e os processos de pesquisa qualitativa cujo objetivo fundamental é a emancipação dos sujeitos. Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos metodologias orientadas à avaliação e tomada de decisões.

Em outras palavras, a pesquisa de cunho qualitativo busca interpretar o fenômeno que observa, se debruça sobre o estudo do homem e considera que o ser humano interpreta o mundo continuamente e o transforma, não sendo sua postura meramente passiva.

Nessa perspectiva, esta investigação buscou revelar a realidade da formação específica de professores dos Anos Iniciais de EJA a partir das disciplinas oferecidas, projetos e demais

atividades relacionadas a esta modalidade desenvolvida em cada um dos cinco Cursos de Licenciatura em Pedagogia pesquisados: um da USP, um da UNICAMP e três da UNESP (campi Araraquara, Marília e Presidente Prudente). A partir do objetivo geral traçado – investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores das três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – coletamos e analisamos os dados documentais e empíricos sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2010) e Franco (2008).

Perspectivas da formação de professores dos Anos Iniciais da EJA

Com a redemocratização do país na década de 1980 foram realizados diversos debates sobre a educação pública e sobre outras questões sociais. Havia a preocupação de universalização da qualidade do ensino devido ao cenário de 30% de analfabetos, de 23% de professores leigos e de 30% de crianças fora da escola em relação ao número total da população nacional. Também a cifra de brasileiros que vivia abaixo da linha da pobreza era alarmante, passando da metade da população: 60%.

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira no decorrer dos anos, concomitante com as contribuições de pesquisadores da área da educação de jovens e adultos, desencadearam reflexões e, conseqüentemente, a necessidade de rever as políticas educacionais da EJA para a garantia de sua efetivação. Essa modalidade foi ganhando espaço dentro da política educacional até ser garantida desde seu direito, acesso, metodologias específicas, financiamento próprio e diretrizes curriculares para embasar o trabalho dos educadores. Porém, a garantia na letra da lei não se reflete na vida dos cidadãos, ficando uma lacuna entre a legislação e sua implementação.

Grosso modo, após a democratização do ensino público, a luta se torna pela democratização também da qualidade da educação oferecida, sobretudo aos jovens e adultos que historicamente foram desprivilegiados do direito à educação. A luta pela efetivação das políticas de EJA ainda é recorrente, uma vez que seu desenvolvimento requer o compromisso mútuo das três esferas - Nação, Estados e Municípios - trabalhando em regime de colaboração.

Ao abordar os desafios da efetivação das políticas de EJA, salientamos que mesmo esta modalidade de ensino se concretizando como direito constitucional, a implementação das políticas

ainda é barrada por burocratizações e desinteresse por parte de governos. Concordamos com Soares (2001, p. 221) quando afirma que “O direito à educação não está efetivamente garantido para jovens e adultos”, igualmente quando diz que é fundamental prosseguirem os esforços para que o acesso e a permanência desta população se garantam em processos educativos de qualidade.

Considerando essa breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a necessidade de efetivação de suas políticas públicas, problematizamos a formação do professor que está sendo preparado para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que irá ensinar aos sujeitos que tiveram seu acesso à educação negado ao longo dos anos, e que ainda hoje encontram barreiras na busca de sua escolarização. É importante, contudo, definir quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual.

Pesquisadores do campo da EJA apontam que seu público tem se tornado cada vez mais jovem por conta da evasão escolar nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio, e que está composto especialmente por homens que retornam ao espaço escolar com a justificativa de busca da melhoria de salário e/ou qualificação para o mercado de trabalho. Todavia, por nossa pesquisa se tratar da EJA nos Anos Iniciais, pensamos que esse público em específico se caracteriza por pessoas mais velhas, muitas vezes trabalhadores rurais ou de zonas afastadas das capitais, de baixa renda, em sua maioria mulheres, uma vez que a cultura patriarcal impediu sua autonomia na escolha de uma carreira/profissão quando jovens e que foram excluídas do acesso ao ensino regular.

De acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, atualmente o pedagogo é formado para desempenhar funções de professor polivalente, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Ensino Médio, Educação Profissional e EJA. Também a modalidade EJA é um possível campo de trabalho do pedagogo, por se tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas e, portanto, uma formação específica contemplada dentro do projeto pedagógico das instituições formadoras é relevante e necessária.

Defendemos, segundo essa perspectiva, que a formação inicial deve realmente preparar o pedagogo para o ensino de jovens e adultos, conferindo à EJA a mesma importância

das demais modalidades. O que vemos por parte das instituições de ensino superior responsáveis pela formação do pedagogo é uma priorização do preparo para o ensino de crianças, desvalorizando em seu PPP e espaços de atuação conhecimentos relativos às outras modalidades, dentre elas a EJA.

O Licenciado em Pedagogia deve ter clareza que, em seu processo de formação inicial, está sendo preparado para o trabalho com crianças e também jovens, adultos e idosos, sujeitos que representam toda a diversidade brasileira, que podem ou não apresentar deficiências físicas e/ou intelectuais e que têm seu direito de acesso e permanência na escola previsto na política educacional brasileira. Isso nos faz pensar que a formação acadêmica na licenciatura em Pedagogia não pode ter um caráter generalista, como se pouco importasse o contexto social da escola e dos alunos no momento de exercer a docência. Pelo contrário, uma formação específica de qualidade permite aos futuros docentes conhecer o espaço de atuação tanto na teoria, quanto na prática. Uma formação inicial de professores que não contemple em seu projeto pedagógico e em seu currículo as especificidades de aprendizagem dos alunos não está preparando o professor para a realidade das escolas, quanto mais para o sucesso no ensino.

Como já dito, em nosso país, o professor dos Anos Iniciais da EJA é o licenciado em Pedagogia, por isto defendemos que sua formação inicial deve considerar a especificidade de todas as modalidades de ensino, inclusive a da EJA, uma vez que caberá a esse profissional oferecer à pessoa analfabeta, ou de baixa escolaridade, todo o conhecimento que teve negado ao ser excluído da escola. Os sujeitos da EJA enfrentam cotidianamente a falta da decodificação do código linguístico, do conhecimento dos saberes letrados, da interpretação de textos, da aproximação com a tecnologia e com o mundo globalizado, todos estes aspectos de uma sociedade tecnológica que se desenvolve a cada dia mais, mesmo que uma parte significativa da população esteja às margens de todo o desenvolvimento.

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, p. 16, 1994).

É doloroso perceber a atualidade dos fatos narrados por Haddad e Di Pierro (1994), quando tratam da formação de professores de EJA ainda na década de 1990, salientando a necessidade de uma formação específica para a atuação no ensino de jovens e adultos.

Desde o ano de 1947, a formação específica para o professor de EJA vem sendo colocada em pauta, e foi tema da Campanha Nacional de Educação de Adultos, há mais de setenta anos, ainda que na época o coordenador da Campanha, Lourenço Filho, não desse o tratamento adequado à EJA por considerar que ensinar a adultos era “mais simples e mais rápido” do que ensinar a crianças. Apesar disso, em sua gestão foi produzido um guia para a preparação do professor que atuaria no ensino supletivo, o que denota a concretização do que vinha sendo discutido (SOARES, 2004).

Embora nos últimos anos se tenha problematizado a formação de docentes para a EJA, este campo de estudo carece de evidência, uma vez que o contexto brasileiro ainda é marcado pelo analfabetismo. Sendo assim, como forma de subsidiar a discussão da EJA e da importância da preparação do professor que nela atuará, nos embasamos em estudos realizados por Arroyo (2006), Soares (2007), Machado (2008) e Gatti e Barreto (2009), pesquisas recentes que têm potencializado a formação específica para o professor da EJA.

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 jovens e adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela ausência de centros específicos de EJA e ainda 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).

Para a necessária constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) cita a problemática da falta de metodologias próprias para esta modalidade, o que muitas vezes acaba por reforçar a infantilização na EJA, questão que sempre existiu nas práticas de ensino de adultos. A questão da infantilização é marcada pelo aproveitamento de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do chamado “ensino regular” para atuarem também em salas de jovens e adultos sem nenhum preparo, sem instrumentos ou formação pedagógica específica para o trabalho com esse público adulto.

O autor critica o caráter generalista em que se assenta a formação de professores e salienta que

[...] 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).

Como possibilidade de constituição da identidade do professor de EJA, Arroyo (2006) 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:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p. 22).

Para esse pesquisador, só por meio do reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p. 21).

Machado (2008) diz que ao se tratar da formação de professores para EJA, primeiramente, implica situar as grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A autora sinaliza a importância da afirmação da EJA como modalidade educativa e como direito social ao longo dos anos na política educacional, como

também destaca a importância dos fóruns e do GT 18 da ANPED enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam na EJA.

No entanto, segundo essa autora, existe um descompasso entre a formação que o professor recebe e a realidade dos alunos, que no caso da EJA tem causado situações de difícil solução por parte do educador:

[...] como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? (MACHADO, 2008, p. 165).

De acordo com Soares (2011), a realidade e experiência de vida dos educandos aferem à modalidade EJA uma identidade que a distingue das demais, pois possui demandas educativas específicas, características próprias de aprendizagem, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação. Para o autor, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, sua cultura, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem.

Neste contexto, Soares (2001, p. 211-212) afirma que “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade”. Dito de outro modo, o autor enfatiza que uma vez que se reconhecem as especificidades da EJA, o próximo passo é, a partir dessas peculiaridades, estabelecer os parâmetros para o perfil do educador desta modalidade e assim constituir uma política específica para a sua formação.

Ainda segundo Soares (2001), a precariedade da formação dos profissionais de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, nos quais são formados os profissionais voltados à alfabetização e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada para esse educador ao longo dos anos, segundo esse autor, conforme buscamos salientar ao longo deste trabalho.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), 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. 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.

Pensamos que embora os princípios que regem a EJA estejam estabelecidos é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão diretamente com os jovens e adultos nas salas de aula, uma vez que eles enfrentarão de perto suas reais necessidades e especificidades. No decorrer da discussão sobre a formação de professores no Brasil, vão ficando cada vez mais claros os dilemas da formação de professores de EJA, pois se a própria Pedagogia carece de definição de perfil profissional, esta discussão se torna ainda mais complexa quando problematizamos a formação específica de EJA que, apesar de ser cogitada como possibilidade de atuação do pedagogo, não tem encontrado na formação inicial os subsídios pedagógicos que valorizem este campo de atuação.

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).

Conforme pudemos verificar, a formação do professor de adultos ainda não está definida na prática de formação docente dentro dos cursos de licenciatura em Pedagogia sendo, portanto, um desafio para as instituições formadoras desenvolvê-la de modo a acompanhar o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A ausência de formação específica de EJA nos cursos de Pedagogia pode ser verificada pela pouca oferta de disciplinas voltadas a metodologias de ensino de adultos, ao histórico e currículo da EJA, ou ainda que aborde a educação popular ou o histórico da educação de adultos propriamente como campo de estudo e/ou modalidade do ensino brasileiro.

Defendemos que a formação específica para professores de EJA é um caminho para a efetivação das políticas públicas outrora firmadas, uma vez que o professor, conhecendo a legislação e os processos que a envolvem, constituirá uma identidade profissional de professor de adultos, concernente a todas as especificidades que isto inclui. Na sala de aula da EJA, na forma de se relacionar com os alunos, no cotidiano escolar e nas metodologias adotadas, o professor compreende a função social e política do seu trabalho e esta consciência talvez se desenvolva ainda em seu processo de formação inicial, desde que a EJA seja tratada de forma adequada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A partir da revisão das políticas públicas de EJA, da verificação da ausência de formação específica dentro do curso de Pedagogia e da constatação da inexistência de um perfil para o professor de EJA, fazemos os seguintes questionamentos: Qual é, de fato, o perfil do professor de EJA? Que pilares deveriam sustentar a formação para o trabalho docente na EJA? Por que o espaço da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura em Pedagogia é tão inexpressivo? O que precisa ser contemplado no curso de Pedagogia para que esse espaço seja ampliado? Esses são os problemas, o grande desafio é enfrentá-los.

A formação inicial de professores de EJA nos cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo

No decorrer das análises dos PPP's dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, das entrevistas realizadas junto aos coordenadores dos cursos e aos professores responsáveis pelas disciplinas específicas de EJA, também dos questionários aplicados a graduandos e egressos dos cursos, identificamos semelhanças e diferenças em relação à formação referente à EJA no Estado de São Paulo, ao menos nas localidades que compuseram o lócus desta pesquisa.

Para sistematizar os dados coletados, construímos o Quadro 1 que sintetiza as informações obtidas durante a coleta e análise de dados documentais e empíricos para a caracterização de cada curso pesquisado, contendo desde carga horária, nome da disciplina voltada à temática da EJA até sua abordagem metodológica, forma de avaliação do professor e sobre o aspecto prático de vivência da EJA durante a disciplina.

Constatamos que todas as universidades investigadas oferecem ou já ofereceram disciplinas que abordam a educação de jovens e adultos. Contudo, apenas a UNESP de

Presidente Prudente traz essa formação na grade curricular como disciplina obrigatória. Já os cursos de Pedagogia dos outros dois campi da UNESP oferecem as disciplinas como optativas, assim como os cursos da USP e da UNICAMP. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia da UNICAMP não tem disponibilizado a disciplina optativa há sete anos.

Como podemos visualizar no quadro, as disciplinas específicas de EJA existentes nos cinco cursos de Pedagogia, em sua maioria optativas, contemplam temas equivalentes, como história da EJA, políticas públicas e legislação nacional, e que a maioria se fundamenta nos estudos de Paulo Freire. Porém, identificamos que as disciplinas não contemplam em seu programa uma formação voltada à prática docente na EJA, às metodologias de ensino de adultos e ao currículo para a esta modalidade.

Assim, é possível afirmar que os cursos de Pedagogia de universidades do Estado de São Paulo priorizam a formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Gestão Escolar. Quase todos os cursos consideram a EJA como um campo de atuação do pedagogo, contudo a ênfase do preparo é dada apenas para o trabalho com o público infantil. Outra constatação foi que apenas o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNICAMP prevê estágio na EJA.

No curso da USP, muitos alunos cumprem os estágios de metodologia de ensino na EJA, apenas pela possibilidade de realizá-lo no período noturno e não como propósito de vivência efetiva do espaço de ensino de adultos. Entretanto, verificamos que há previsão de visita de campo a uma sala de aula da EJA como requisito de avaliação das disciplinas no curso da USP e nos cursos da UNESP.

Vimos que, na maioria das Universidades, não há outros espaços, além da sala de aula, que permitem discussões e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a formação se dá de maneira opcional e não atende a maior parte dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 1 - Relação de disciplinas específicas de EJA em Universidades Estaduais de São Paulo

Curso de Pedagogia	Duração / Carga horária	Disciplinas de EJA / Carga horária	Periodicidade	Abordagem metodológica	Avaliação	Estágio na EJA	Outros espaços
USP	9 semestres / 3.270 horas.	OP: "Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos" / 60 horas.	Um ano e meio.	Concepção freiriana e perspectiva Histórico-Cultural.	Resenhas da bibliografia monografia final em grupo.	Sim, e visita de campo.	Eventos.
UNICAMP	8 SEMESTRES DIURNO / 10 NOTURNOS / 3.465 HORAS.	OP: "Educação de Adultos" / 30 horas.	Não é ofertada há seis anos.	Produção de Paulo Freire.	Elaboração de trabalho final.	Apenas metodologias no período noturno.	GEPEJA e eventos.
UNESP Araraquara	8 SEMESTRES DIURNO E NOTURNO / 3.420 HORAS.	OP: "Educação de Jovens e Adultos".	Não é ofertada há dois anos.	Ênfase às obras de Paulo Freire e Pedagogia Histórico-Crítica.	Trabalhos.	Não, apenas o professor ministra aulas semanais na EJA.	PEJA e eventos.
UNESP Marília	8 semestres / 3.360 horas.	OP: "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" / 75 HORAS.	Anual.	Abordagem da teoria histórico cultural e Pedagogia de Freire.	PLANOS DE ENSINO E RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES DO CAMPO.	Quatro visitas de campo.	PEJA e PIBID EJA.
UNESP Pres. Prudente	8 SEMESTRES VESPERTINO E NOTURNO / 3.285 HORAS.	OB: "Educação de Jovens e Adultos" / 75 horas. OP: "Educação Popular" / 75 horas.	Anual.	Perspectiva de Paulo Freire.	Seminários em grupos e trabalho final individual.	Não.	PEJA e eventos.

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante ressaltar que a maioria dos sujeitos graduandos apontou a formação específica oferecida nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo como insuficiente para sua futura atuação docente na EJA. Além disso, graduandos e egressos estão de acordo quando perguntados sobre sua formação específica em EJA durante a formação inicial: ambos afirmam não se sentir preparados para ensinar jovens e adultos ao fim da graduação.

Apesar disso, a grande parte dos sujeitos tem na EJA um possível campo de trabalho, principalmente por se interessar pela área. Isso nos conduz ao seguinte questionamento: Como atuar em uma modalidade de ensino sem ter tido uma formação adequada e específica? Como ensinar sem se sentir preparado para desempenhar um trabalho pedagógico em salas de jovens e adultos?

Os resultados da pesquisa nos mostram que os egressos formados nesses cursos com atuação na EJA sentem dificuldades no momento da prática em decorrência, principalmente, da acentuada diversidade de realidades dos alunos. Outro dado é que, apesar das dificuldades enfrentadas, a maioria dos egressos não realizou cursos de aperfeiçoamento ou Pós-Graduação voltados à EJA. Apenas entre os egressos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente identificamos que houve uma complementação da formação inicial por meio de cursos de aperfeiçoamento oferecidos após o término da graduação.

Ademais, muitos dos graduandos e egressos não atribuem os conhecimentos específicos que têm de EJA ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Mencionam que seu preparo se deu em decorrência da prática pedagógica, no espaço da atuação docente.

Portanto, novamente defendemos que falta formação específica que viabilize a atuação do pedagogo no ensino de jovens e adultos, por meio de um embasamento também didático-metodológico. Apesar disso, quase não identificamos propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas, no sentido de garantir uma formação mais sólida para posterior atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. Há falta de professores e pesquisadores para aprimorarem essa formação, mas não há previsão de novas contratações nas universidades. Na UNICAMP houve contratações e há proposições de modificações no Projeto Político Pedagógico, inclusive em relação à formação em EJA.

Percebemos durante as análises e comparações dos resultados, sobretudo, que há empenho por parte de coordenadores e professores das Universidades para garantir uma formação específica em EJA, principalmente dos que já vêm desenvolvendo disciplinas que de forma direta ou indireta envolvem a educação de jovens e adultos ou a educação popular. Em tempos de dificuldade de contratação de novos docentes universitários, vemos que o problema da formação inicial poderá gerar mais perdas estruturais no que tange à efetiva preparação dos licenciados em Pedagogia.

Um campo de estudos como a modalidade EJA é fortalecido no meio acadêmico quando possui disciplinas específicas, grupos de estudos e pesquisas voltados ao tema, espaços de discussão como seminários, simpósios, jornadas, conferências. No entanto, isso não é assumido de forma coletiva e consciente na pauta de discussão do corpo docente das instituições pesquisadas e, desta forma, o campo de estudos fica comprometido, assim como a formação específica dos licenciandos.

Considerações Finais

Constatamos que a formação para professores dos Anos Iniciais da EJA é prevista pela política educacional, mais especificamente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000, como também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006. Porém, como descrito ao longo deste trabalho, não há uma concretude do oferecimento de formação específica para a atuação nessa modalidade, bem como do perfil do profissional, menos ainda acerca das metodologias aplicáveis, ficando o ensino na EJA sujeito à autonomia dos que a promovem, estes que em muitos casos não possuem trajetória de formação específica.

Verificamos ao longo da pesquisa que o processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais da EJA é sim previsto pelo Projeto Político Pedagógico dos cursos das Universidades Estaduais de São Paulo, contudo de forma despreziosa e contraditória, pois, na maioria dos documentos há destaque para a EJA como espaço de atuação do Pedagogo e, logo, a formação específica é contemplada em disciplinas optativas e que abordam o tema de maneira generalista, ou seja, sem foco na instrumentalização pedagógica para o ensino de jovens e adultos. Percebemos que, embora a EJA esteja sendo tema de disciplinas optativas e

obrigatórias dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas, é quase unânime a opinião dos sujeitos formadores - Coordenador e Professor de disciplina específica - de que sua intenção é apenas iniciar a discussão e não realmente preparar os graduandos para a prática docente, com subsídios teórico-metodológicos e vivências de práticas de ensino de jovens e adultos.

O fato de não haver estágio obrigatório na EJA evidencia a falha na dimensão prática da formação, pois, salvo algumas iniciativas de programas de iniciação à docência, e/ou pela abertura para realização do estágio de disciplinas de metodologias no período noturno, em salas de aula da EJA, e/ou por meio de trabalhos de campo incentivados por professores das optativas de EJA, não haveria sequer um contato com esta modalidade de ensino durante o processo de formação inicial. Acreditamos que atividades isoladas de visitas a salas de EJA não garantem uma vivência pedagógica e uma reflexão suficiente que prepare realmente o licenciando para futuras práticas docentes.

Portanto, concluímos que a formação do professor de adultos ainda está ausente no processo de formação docente dentro de alguns dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades do Estado de São Paulo e que, portanto, cabe às instituições formadoras desenvolvê-la de modo a atender o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais recentes e pertinentes. Desse modo, defendemos que a formação inicial em Pedagogia deve preparar o docente para a atuação nos Anos Iniciais da EJA, conferindo a esta modalidade o mesmo grau de importância das outras modalidades previstas na lei.

Dessa forma, pontuamos a necessidade da concretização de um plano de formação a partir das Propostas Curriculares Nacionais para a EJA, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e igualmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, formando um pilar sólido de formação do professor, com referenciais teóricos embasados na metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire, outrora acordado como essencial por parte dos formadores universitários, também com metodologias aplicáveis à psicologia de aprendizagem do adulto conforme apontam os estudos de Oliveira (1999).

Pensamos que só por meio de um projeto efetivo de formação de professores de adultos a EJA deixará de ocupar um espaço tão inexpressivo dentro dos cursos de Pedagogia,

ficando sempre à margem como aponta Arroyo (2006). A partir da consolidação de um plano de formação específico para professores dos Anos Iniciais da EJA que seja sustentado pelos pilares das políticas públicas já asseguradas, o espaço destinado a esta modalidade nos cursos de Pedagogia passará a existir, e não mais a resistir com iniciativas isoladas num país cuja demanda por educação de jovens e adultos ainda é enorme e urgente.

Figuramos como projeto efetivo de preparo de professores para os Anos Iniciais da EJA uma formação que contemple a consciência política desta modalidade, que pode ser desenvolvida na tríade extensão-ensino-pesquisa, utilizando-se do espaço que já ocupa (extensão), garantindo disciplinas específicas de discussão do tema (ensino) e refletindo sobre os processos que envolvem a EJA e o ensino de jovens e adultos de forma científica (pesquisa). Nessa configuração, pensamos ser possível, para além de problematizar a EJA, encontrar caminhos possíveis para a superação dos desafios a ela postos.

Finalizamos com a reflexão de Arroyo (2006, p. 32), que responde aos nossos questionamentos e nos impulsiona rumo à construção de uma formação específica que garanta a preparação dos docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos: “Será possível construir educadores e educadoras de jovens e adultos, formá-los e ao mesmo tempo ir construindo todo o sistema da EJA dentro desses pontos destacados pela história da EJA? Eu tenho certeza que sim, e nós temos capacidade para fazermos tudo isso”.

Referências

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org), **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

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>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 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. (Orgs.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

IBGE, 2016. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2009 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2016.

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.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. 22ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 26 a 30/set. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>. Acesso em 14 jul. 2018.

ONU. Art. XXVI, inciso I. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia das Nações Unidas, 1948.

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

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.), **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul./dez., 2004.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R. V. (Org.), **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 89-103.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

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

Enviado em: 16/02/2018
Aprovado em: 04/07/2018