

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO**

Presidente Prudente – SP

2016

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS  
ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Presidente Prudente – SP

2016

F238p Farias, Alessandra Fonseca.  
O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA :  
uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo /  
Alessandra Fonseca Farias. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016  
181 f.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de  
Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Políticas públicas para a EJA.  
3. Formação do professor dos anos iniciais de EJA. 4. Identidade profissional  
do pedagogo. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**BANCA EXAMINADORA**

*Yoshie M. F. Leite*  
\_\_\_\_\_  
**PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE**  
(ORIENTADORA)

*[Signature]*  
\_\_\_\_\_  
**PROFA. DRA. DÉBORA CRISTINA JEFFREY**  
(UNICAMP)

*Leny Rodrigues Martins Teixeira*  
\_\_\_\_\_  
**PROF. DR. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA**  
(UNESP/FCT)

*Alessandra Fonseca Farias*  
\_\_\_\_\_  
**ALESSANDRA FONSECA FARIAS**

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 27 DE JANEIRO DE 2016.

RESULTADO: *Aprovado*

Àqueles e àquelas que acreditam na educação como direito.

Aos meus queridos pais, Marilda e Valdecy.

Aos meus professores e professoras e aos meus alunos e alunas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a algumas pessoas sem as quais esta pesquisa não se daria por completa:

À minha família, em especial à minha mãe Marilda Henrique da Fonseca Farias, mulher batalhadora em quem me inspiro todos os dias; ao meu pai Valdecy Antônio Farias que nunca me impediu de sonhar e ir em busca dos meus sonhos; à minha preciosa irmã Andressa Aparecida Fonseca Farias a quem devo muitos favores, pois é quem mais me ajuda nos momentos difíceis; à minha irmã Aline Fonseca Farias e ao seu filho Samuel Farias Gaspar, pessoas abençoadas que alegram a caminhada.

Ao meu companheiro de vida, Rogério Alves da Silva, que com carinho e compreensão tem me dado a mão rumo às felicidades e conquistas que a vida nos reserva.

À Professora e amiga Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti que me contagiou com sua paixão pela Educação de Jovens e Adultos.

Aos Professores Leôncio José Gomes Soares, Leny Rodrigues Martins Teixeira e Débora Cristina Jeffrey pelo aceite ao convite para composição da banca e pelas valiosas contribuições.

À Orientadora, Professora Yoshie Ussami Ferrari Leite, por todo o apoio e aprendizado durante os três anos de trabalho.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) pelos momentos de incentivo e formação, em especial aos colegas Marcelina Ferreira Vicente, João Ferreira Filho, Edimar Aparecido da Silva, Patrícia Cralcev Azevedo, Pamela Belão Fernandes e Célia Aparecida Bettiol.

Aos funcionários da Sessão de Pós-Graduação pela prontidão em auxiliar nas questões burocráticas e não menos importantes e ao atual Coordenador da Pós-Graduação, Professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, por atender a todas as solicitações necessárias para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo auxílio financeiro no desenvolvimento da pesquisa.

*"Eu sonho com um país onde a educação prevalecerá."*

Malala Yousafzai

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, partiu do seguinte questionamento: Qual o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo? Essa indagação se justifica pela falta de formação específica para professores de EJA, que é atualmente uma modalidade do ensino brasileiro que carece de melhor definição no preparo dos professores. O trabalho teve por objetivo investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais nas três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise do Curso de Pedagogia. Nos delimitamos a investigar cinco cursos de Pedagogia das Universidades USP, UNESP e UNICAMP a fim de verificar se contemplam a EJA em seu Projeto Político Pedagógico, se oferecem disciplinas específicas sobre a EJA, que perspectiva o professor e o coordenador do curso tem relação à formação específica e, por fim, qual a percepção dos graduandos e também de egressos dos cursos quanto à sua preparação para o ensino de adultos. Esta investigação tem suas bases metodológicas na abordagem qualitativa direcionada pelos estudos de Sandín Esteban (2010) e nos utilizamos da análise documental descrita por Cellard (2008) para a revisão de políticas públicas e de documentos oficiais, bem como da realização de entrevistas *semiestruturadas* a partir das contribuições de Triviños (2008) para a coleta de dados empíricos. Os dados permitiram identificar, entre outros aspectos, que o preparo do professor de jovens e adultos ainda não está definido na prática de formação docente 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 acompanhar 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 esse tema o mesmo grau de importância das outras modalidades. Pensamos que a partir da consolidação de um plano de formação específico e efetivo para professores dos Anos Iniciais da EJA, sustentado pelos pilares das políticas públicas já asseguradas, o espaço destinado à essa 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 é enorme e urgente.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas Públicas para a EJA; Formação do Professor dos Anos Iniciais de EJA; Identidade profissional do Pedagogo.



## RESUMEN

Este trabajo, vinculado a la línea de investigación "Políticas Públicas, organización escolar y formación del profesorado", surgió de la siguiente cuestión: ¿Cuál es el espacio de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) dentro del curso de Pedagogía de las Universidades del Estado de Sao Paulo? Esta pregunta se justifica por la falta de formación específica para los profesores de la EJA, que en realidad es una modalidad de educación brasileña que necesita ser mejor definida en la preparación de los maestros. El objetivo del estudio fue investigar el espacio de la educación de jóvenes y adultos en los procesos de formación inicial de profesores de los primeros años en las tres Universidades del Estado de Sao Paulo a partir del análisis del curso de Pedagogía. Nos delimitamos a investigar cinco cursos de Pedagogía de las Universidades USP, UNESP y UNICAMP con el fin de verificar si incluyen la EJA en su Proyecto Político Pedagógico, si ofrecen asignaturas específicas sobre la EJA, qué perspectiva tienen el maestro y el coordinador del curso tratándose de la formación específica y, por último, la percepción de los estudiantes, así como de los graduados de estos cursos sobre su preparo para la enseñanza de adultos. Esta investigación tiene sus fundamentos metodológicos en el enfoque cualitativo dirigido por los estudios de Sandin Esteban (2010) y utilizamos el análisis de documentos descrito por Cellard (2008) para una revisión de las políticas y de documentos oficiales, así como hemos realizado entrevistas semiestructuradas a partir de las contribuciones de Triviños (2008) sobre la recogida de datos empíricos. Los datos indican, entre otros aspectos, que la preparación de los maestros de jóvenes y adultos aún no está definida en la práctica de la formación del profesorado de algunos cursos de Pedagogía de las Universidades Estaduales de Sao Paulo y, por lo tanto, las instituciones deben desarrollar esta formación con el fin de seguir lo que deliberan las Directrices Curriculares Nacionales relevantes y recientes. De este modo, se argumenta que la formación inicial en Pedagogía debe preparar a los docentes para el trabajo en los primeros años de la EJA, dando a este tema el mismo grado de importancia de las otras modalidades. Nuestro pensamiento es que desde de la consolidación de un plan de formación específico y eficaz para los profesores de los primeros años de la educación de adultos, sostenido por los pilares de las políticas públicas ya asegurados, el espacio dedicado a esta modalidad en los cursos de Pedagogía va a existir, y no más resistir con iniciativas aisladas en un país cuya demanda por educación de jóvenes y adultos es enorme y urgente.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); Políticas públicas para la EJA; Formación de profesores de los primeros años de la EJA; La identidad profesional del Pedagogo.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEFAMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE – Conselho Federal de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFITEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENS – Escola Normal Superior

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

ISEs – Institutos Superiores de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLANFOR – Nacional de Formação Profissional

PNAC – Programa Nacional de Ação e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projetos Políticos Pedagógicos

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

SAS – Secretaria de Assistência Social

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

UEE – União Estadual de Estudantes

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Taxa de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos no Brasil–1940/2010.....	18
<b>Figura 2:</b> Quadro de disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise.....	90
<b>Figura 3:</b> Quadro de disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise.....	91
<b>Figura 4:</b> Quadro de referência para coleta de dados.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas do estado de São Paulo pesquisadas.....	23
<b>Quadro 2:</b> Número de trabalhos encontrados pela pesquisa bibliográfica e ano de publicação (Período de 2001 a 2013).....	24
<b>Quadro 3:</b> Sujeitos informantes da pesquisa e instrumento de coleta de dados.....	106
<b>Quadro 4:</b> Número de sujeitos informantes localizados pela pesquisa.....	113

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	16
<b>2. O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.....</b>	34
2.1 Democratização do ensino no Brasil: Avanço e desafio.....	44
<b>3. A EJA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	49
3.1 O início da educação de adultos no Brasil.....	50
3.2 As atuais políticas educativas de EJA na legislação brasileira.....	58
<b>4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES DE EJA.....</b>	75
4.1 Tendências da formação de professores no Brasil.....	79
4.2 Perspectivas da formação inicial do professor de adultos.....	86
4.3 Desafios da Formação de Professores dos Anos Iniciais da EJA.....	92
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	97
5.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	103
5.2 Documentos analisados.....	108
5.3 Entrevistas e questionários.....	110
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISES.....</b>	115
6.1 Quem são os sujeitos da pesquisa.....	115
6.2 Análise da EJA nos Cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais Paulistas.....	117
6.2.1 Análise do Curso de Pedagogia da USP.....	118

6.2.2 Análise do Curso de Pedagogia da UNICAMP.....	125
6.2.3 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara.....	128
6.2.4 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Marília.....	135
6.2.5 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente.....	141
6.2.6 Análises comparativas entre os dados coletados nas Universidades.....	146
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>162</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é hoje uma modalidade da educação brasileira que expressa a conquista do direito à educação das pessoas que a ela não tiveram acesso em seu tempo regular, seja por não terem adentrado à escola ou por terem seu percurso escolar interrompido.

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)

Após um grande período de avanços e retrocessos que acompanha a história social, política, econômica e cultural do país, a educação de adultos no Brasil passa a ser finalmente garantida e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e pelo Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a partir de 2007 o financiamento passa a ser assegurado com a Lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

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

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

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



Alguns anos depois, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela LDBEN de 1996, que inclui a EJA como uma modalidade do ensino brasileiro, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade e a incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar em seu tempo regular. Incluída no Capítulo II da LDBEN, a EJA, juntamente com a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, ganha destaque em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação, prevendo as peculiaridades e necessidades dos sujeitos, conforme dispõe seu Art. 4º:

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

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

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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

Em 10 de maio de 2000 tivemos aprovado, ainda no cenário nacional, o Parecer CNE/CEB nº 11 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, redigido pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O parecer afirma que as diretrizes para o ensino fundamental e médio valem para a EJA, contudo, reconhece a especificidade da faixa etária dos que a ela se destina, respondendo a uma alteridade específica, uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. Em outras palavras, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 diz que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e que usufrui de uma especificidade própria, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Assim, pela primeira vez se tem no Brasil uma legislação específica para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando sua especificidade enquanto modalidade da educação nacional, e que surgiu a partir de múltiplas mãos, como consta na apresentação do documento, rememorando sua origem nos fóruns de discussão da EJA e em eventos nacionais da área que o antecederam e o viabilizaram.

O Parecer trata ainda da formação dos professores de EJA, e apresenta alguns princípios para o desenvolvimento da formação inicial desse profissional:

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

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

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

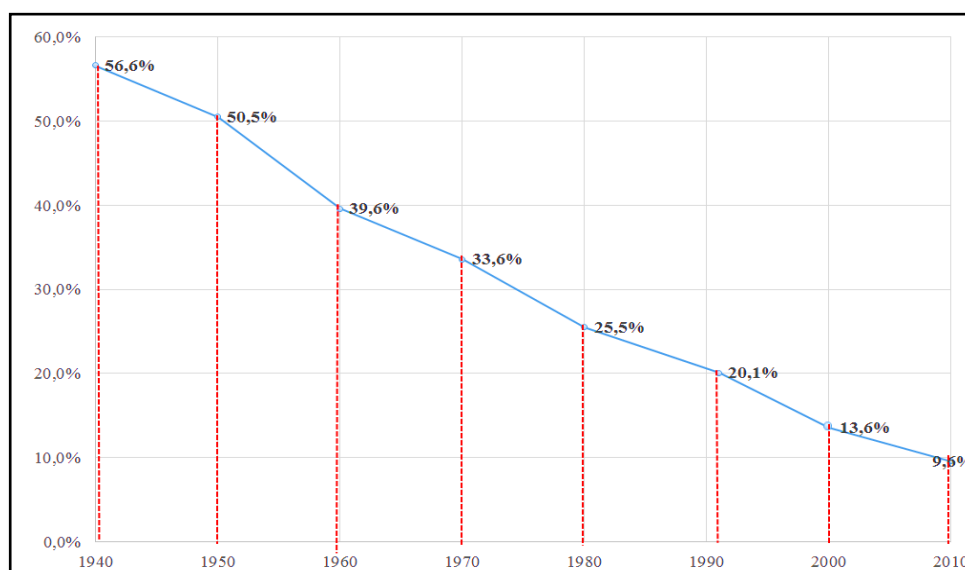
III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

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

Neste trecho do documento podemos perceber o início de uma discussão voltada para a formação específica do professor de jovens e adultos, pois, ainda que comparecesse na literatura, a necessidade de subsídios formativos para o professor de EJA ainda não havia sido discutida tão veementemente em uma legislação educacional.

Olhando para o processo histórico de constituição da política educacional da EJA fica evidente que este é um problema nacional perpetuado de governo a governo no Brasil, sobretudo se considerarmos os altos índices de analfabetismo observados ao longo da história do país. O gráfico a seguir apresenta a taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos por décadas, desde 1940 até o último Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010):

**Figura 1:** Taxa de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos no Brasil – 1940/2010



Fonte: IBGE (2010).

Observando o gráfico entendemos que o final da década de 40 registra mais da metade da população no Brasil como analfabeta (56,1%). Da década de 1950 para 1960 os indicadores mostram uma queda acentuada de 10,6%, totalizando 39,6% da população, seguido do percentual de 33,6% de analfabetos na década posterior.

Esse contexto é marcado por altos índices de reprovas e evasão, onde quase metade das crianças matriculadas abandonavam o percurso escolar ainda nas primeiras séries. Dessa forma, no próprio centro do espaço educativo gerava-se um conflito marcado pela defasagem de idade/série, no qual apenas uma pequena parcela das crianças resistia sem reprovas, ficando a maior parte delas excluída da escola e sem muitas oportunidades de retorno.

Já no período que abrange a década de 1980 até o último Censo do IBGE de 2010 a queda do número de analfabetos é de 15,6%, restando ainda um indicador de 9,6% de pessoas iletradas, embora a realidade educacional da época seja marcada pela expansão do ensino à toda a população. Por isso pensamos que os índices apresentados no gráfico refletem o descaso por parte do Estado em oferecer e incentivar o acesso e a permanência dos alunos na escola, seja no ensino de crianças ou de jovens e adultos.

A população analfabeta atual do país significa, em números, 14 milhões de brasileiros e brasileiras que ainda não tiveram garantido seu direito de acesso ao ensino, ainda que esta educação tenha sido consolidada ao longo dos últimos anos pela política educativa como direito de todo cidadão, conforme registram as legislações anteriormente citadas.

Segundo o IBGE (2010), do total de analfabetos, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com  $\frac{1}{2}$  salário mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, o número de mulheres analfabetas é menor que o de homens, porém estes últimos apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres.

Também os dados do analfabetismo funcional são alarmantes: o IBGE calcula o analfabetismo funcional utilizando o número de pessoas com menos de quatro anos de estudo. O censo de 2010 mostrou que um a cada quatro brasileiros é analfabeto funcional, ou seja, não possui o domínio pleno da leitura e da escrita. A porcentagem é de 20,3%, o que significa 30 milhões de pessoas nessa condição, sendo que a maior parte deles está no Norte e Nordeste, onde 25,3% e 30,9% da população faz parte desse grupo, respectivamente. A região Sudeste é a que

apresenta o melhor cenário em relação ao índice, com 14,9% de analfabetos funcionais, seguida pelas regiões Sul (15,7%) e Centro-Oeste (18,2%).

Nesse sentido, em face da enorme demanda por educação de jovens e adultos no Brasil e também 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 essa política em nosso país.

Dessa forma, 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. Ao ser pensada desde a perspectiva da formação inicial, a Educação de Jovens e Adultos poderá ser adequadamente vivenciada com a futura prática destes profissionais, pois são eles que enfrentarão de perto as reais necessidades e especificidades de uma sala de aula formada por sujeitos jovens e adultos, dada toda a complexidade e diversidade que isso engloba.

Um professor bem formado poderá ter consciência, ainda que tímida, de todos os aspectos que envolvem a docência, por isso pensamos que uma formação específica para a modalidade de educação de jovens e adultos, além de garantir metodologias adequadas na perspectiva do ensino, também garantirá uma participação mais acentuada deste profissional na efetivação das políticas educacionais de EJA.

Faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. (LEITE, 2007, p. 15)

Concordamos com Leite (2007) quando cita a necessidade de construção da identidade profissional do futuro professor, e de que esta identidade esteja atrelada às necessidades dos alunos jovens e adultos. Por esse motivo, defendemos que o professor da EJA, já desde a formação inicial, deve se atentar para o histórico de desatenção à educação de jovens e adultos no país, para a trajetória de luta por acesso à educação, bem como para a constituição da especificidade dessa modalidade de ensino que hoje é garantida pela legislação nacional e que possui demandas e características próprias e urgentes.

A fala de Machado (2008, p. 164) corrobora, nesse sentido, quando afirma que “A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores”.

Não se pode pensar em uma formação com caráter puramente generalista diante do fato de que muitos dos educandos da EJA têm trajetórias de não aprendizado e de insucesso com o meio escolar. Nessa perspectiva, os estudos de Oliveira (1999) apontam a existência de uma psicologia própria de aprendizagem do adulto, que se diferencia do processo de aquisição de conhecimentos da criança, a quem se apresenta o mundo.

O adulto analfabeto vive no mundo apesar de não dominar o código linguístico e, em consequência disso, ao retornar à sala de aula carece de metodologia própria que valorize suas vivências e saberes. É assim que Oliveira (1999) afirma que não é possível repetir modelos prontos e manter abordagens e métodos infantilizados que não valorizam o conhecimento dos sujeitos adultos, sua história de vida e identidade, defendendo implicitamente a necessidade de uma formação docente que considere as especificidades da EJA.

Sobre a formação dos profissionais de EJA, Soares (2007) diz que sua precariedade, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, espaço em que se forma o professor dos Anos Iniciais da EJA. Segundo este autor, “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema” (SOARES, 2007, p. 1), e nesta sua afirmação mais uma vez se fortalece a necessidade de formação específica para o professor de EJA dentro do curso de licenciatura.

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 profissional. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA no país.

O autor ressalta ainda que a educação de jovens e adultos se constituiu, durante muito tempo, às margens, referindo-se à falta de políticas públicas oficiais, como também de centros específicos de EJA e de formação específica para o professor.

“Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17). Para este estudioso da área de formação de professores de EJA, só através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.

A partir destas discussões iniciadas e das contribuições de alguns dos principais pensadores do tema em âmbito nacional, reafirmamos que a formação inicial de professores de EJA é extremamente importante para o rumo da educação no país, pois é na licenciatura em Pedagogia que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino precisa ser desenvolvida, para que a EJA se constitua como campo de educação verdadeiramente efetivo através da formação do profissional que nela atuará.

O professor dos Anos Iniciais da EJA que conhece os desafios e perspectivas desse campo tem o papel de ensinar a leitura e a escrita de palavras aos que já leem o mundo, sujeitos de direitos negados, que através do acesso à educação passam a ter seu direito afirmado, podendo assim exercer sua cidadania.

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)

Nesse sentido, direcionamos nossa pesquisa para a formação inicial de professores de EJA, a fim de investigar como estão sendo formados os profissionais pedagogos que irão atuar nos Anos Iniciais dessa modalidade de ensino. Nos delimitamos a investigar os cursos de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP) a fim de verificar se tais licenciaturas contemplam a EJA em seu Projeto Político Pedagógico, se oferecem disciplinas específicas sobre a EJA, revelar como o professor e o coordenador do curso pensam em relação à formação em EJA e, por fim, qual a percepção dos graduandos e também de egressos do curso quanto à sua preparação para o trabalho.

Com o intuito de ter conhecimento sobre o que já foi produzido sobre esta temática, realizamos uma consulta aos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades públicas do estado de São Paulo entre os anos de 2001 e 2013: UNESP (Campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente), USP, UNICAMP e UFSCAR. Salientamos que por se tratar de uma pesquisa que contempla as universidades estaduais de São Paulo, em nossa busca bibliográfica nos limitamos a pesquisar apenas as universidades do mesmo estado, embora tenhamos ciência da realização de pesquisas sobre EJA em todas as regiões do país, das quais destacamos o Grupo de Trabalho “EJA”, GT 18, da Anped Nacional que tem investigado e debatido sobre essa modalidade de educação em todos os seus aspectos políticos e pedagógicos.

No quadro abaixo especificamos os programas de pós-graduação em educação consultados na pesquisa bibliográfica e as instituições aos quais estão vinculados:

**Quadro 1:** Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas do estado de São Paulo pesquisadas

Universidade	Programa de Pós-Graduação
Universidade Estadual Paulista – UNESP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente.</li> <li>• Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara.</li> <li>• Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília.</li> </ul>
Universidade de São Paulo – USP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-Graduação em Educação.</li> </ul>
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-Graduação em Educação.</li> </ul>
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-Graduação em Educação.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ressaltamos que não foram encontrados trabalhos relacionados com a temática em questão no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR assim como no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Araraquara e que esse desencontro pode se caracterizar por problemas ou desatualização dos *sites* de divulgação dos trabalhos já defendidos.

Chegamos a um total de 104 trabalhos localizados pela busca, dentre os quais selecionamos através da leitura dos resumos 10 trabalhos que mais se aproximam do nosso tema de pesquisa que é a formação de professores de EJA. Sobre os descritores utilizados na pesquisa bibliográfica, fomos orientados pela busca das seguintes expressões “formação inicial de professores de EJA”, “formação de professores de EJA” e “formação do educador popular”.

Dessa forma, as palavras mais frequentes nos títulos dos 10 trabalhos selecionados que envolvem a temática da formação de professores de EJA foram: “educação de jovens e adultos” (8 vezes), “formação de professores” (5 vezes), “formação do educador popular” (1 vez), não tendo sido encontrado nenhum título que tratasse especificamente da formação inicial de professores de EJA. A seguir apresentamos um segundo quadro que relaciona o número de trabalhos encontrados e o ano em que foram publicados, uma vez que nossa pesquisa bibliográfica abrangeu o período entre 2001 e 2013:

**Quadro 2:** Número de trabalhos encontrados pela pesquisa bibliográfica e ano de publicação (Período de 2001 a 2013)

<b>Ano</b>	<b>Número de trabalhos</b>
<b>2001</b>	1
<b>2002</b>	0
<b>2003</b>	0
<b>2004</b>	0
<b>2005</b>	1
<b>2006</b>	0
<b>2007</b>	0
<b>2008</b>	1
<b>2009</b>	0
<b>2010</b>	4
<b>2011</b>	1
<b>2012</b>	2
<b>2013</b>	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.



Dentre as 10 pesquisas encontradas no levantamento estão três da USP, duas do campus da UNESP de Marília e duas do campus da UNESP de Presidente Prudente e três da UNICAMP. Faremos a seguir uma breve apresentação de cada um dos dez trabalhos que mais se aproximam do nosso tema a fim de conhecer suas questões-problema, os procedimentos metodológicos adotados, seus avanços e principais resultados de maneira a contribuir na realização de nossa pesquisa. A ordem de apresentação dos trabalhos segue o tempo cronológico em que foram publicados:

A tese de Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti, “Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília em 2001, é resultado de anos de sua inserção na EJA. Para a compreensão da especificidade da formação de educadores para a EJA, a autora mostra os últimos acontecimentos no panorama da formação geral de professores em Presidente Prudente-SP. O objeto de estudo é o Programa de Combate ao Analfabetismo, idealizado pela prefeitura da cidade, executado pela Secretaria de Educação (SEDUC), em parceria com a Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP, o qual é apresentado em um capítulo e narra diversas vivências da capacitação de monitores, alunos universitários dos cursos de licenciatura da UNESP que foram entrevistados para que se compreendesse como aconteceu a formação de alfabetizadores de adultos na visão dos atores mais importantes do processo: alunos e monitores. Ao final discute-se a função e a responsabilidade das universidades na formação inicial do educador popular dentro dos cursos de pedagogia ou das faculdades de educação, além de ser apresentada uma proposta de formação de educadores populares alfabetizadores de adultos.

Daniela Pinheiro de Andrade Alvani defendeu em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da na USP a dissertação “Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita”. Esta pesquisa aborda a formação de professores de EJA a partir da experiência de um curso de assessoria de formação de professores fornecido pelo NEA-FEUSP a todos os professores da rede de ensino do município de Santo André que trabalhavam com EJA. Com a finalidade de saber quem é o professor que atua na educação de jovens e adultos em Santo André relacionando com os desafios postos pelo processo de ensino da leitura e da escrita num processo de alfabetização na perspectiva do letramento, destacam-se os objetivos: conhecer o perfil dos atuais professores alfabetizadores de jovens e adultos da rede municipal de ensino; refletir sobre os desafios e potencialidades da formação (inicial e continuada) dos professores para atuar na EJA e compreender as relações existentes entre a percepção de sua formação de alfabetizador e suas reflexões sobre as práticas

com o processo inicial de ensino da leitura e da escrita com turmas de educação de jovens e adultos. Concluiu-se que a formação contínua através da reflexão sistemática embasada pelas teorias assume a responsabilidade de considerar a demanda da EJA a partir da prática vivenciada na sala de aula pelo professor.

A pesquisa de Maria Fernanda Perusso Turina intitulada “O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social – PEIS” foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP em 2008 teve por objetivo compreender o processo de formação e aprendizagem dos educadores e educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. A prática no Projeto possibilita a reflexão de propostas metodológicas para a EJA no cenário das Políticas Públicas Educacionais no país. O enfoque do trabalho é a metodologia do PEIS, destacando o Tema Gerador e o Estudo do Meio como propostas metodológicas para uma educação pautada no diálogo entre educadores e educandos. O trabalho utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação-participante, tendo como referência o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, envolvendo alunos, ex-alunos, professores e ex-professores do PEIS. Desta forma procurou-se compreender o processo de formação e aprendizagem, partindo da “Historicidade da Educação de Adultos no Brasil” e das políticas públicas proposta para a educação de adultos ao longo dos anos. Abordou-se o PEIS a fim de configurar o local escolhido para a realização do trabalho dando voz aos educadores e educandos do projeto e, por fim, analisou-se as “práticas de formação e aprendizagem de adultos” tomando como eixo três categorias: formação, aprendizagem e metodologia.

A finalidade da pesquisa de Kátia Regina Roseiro Coutinho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, defendida em 2010, foi traçar um perfil identitário do alfabetizador de jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária – PAS – com atuação nos municípios do Norte e Nordeste brasileiros, daí o título “Educação de Jovens e Adultos: Perfil identitário dos professores alfabetizadores do programa alfabetização solidária das regiões norte e nordeste”. Os objetivos específicos foram buscar compreender a dinâmica entre o perfil dos alfabetizadores e a continuidade do analfabetismo na região, observar como dados desse perfil podem comprometer a relação dialógica professor-aluno e a formação docente do educador de EJA e colaborar com a EJA no Brasil. A metodologia usada foi a pesquisa exploratória com apoios teóricos de Paulo Freire e da Análise do Discurso. A pesquisa constatou que os professores que possuem curso superior completo ou em andamento o fizeram por modalidade de Ensino à Distância (EAD). Foram analisados alguns aspectos da prática

pedagógica dos professores, como a avaliação dos alunos como elemento de análise para redefinição de conteúdos e metodologias utilizadas levando em conta a diversidade de alunos.

“O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?” foi o título do trabalho de Rita de Cássia Boscoli Soler Morete, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente no ano de 2010. Seu objeto de estudo foi o CEEJA-PP - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, que atende, exclusivamente, a jovens e adultos que ficaram impossibilitados de concluir o ensino fundamental e médio em idade própria. A pesquisa teve por objetivo investigar o CEEJA-PP como uma alternativa de política pública, na direção de averiguar em que medida essa escola constitui realmente espaço formativo para os alunos. Através de abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, caracterizado como avaliativo, o propósito foi o de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão, informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor deste projeto educacional para a EJA. Constatou-se que o CEEJA-PP representa para os alunos mais uma oportunidade para terminarem seus estudos e, assim, melhorarem de vida, com uma oportunidade facilitada pela presença flexível e pelo atendimento individualizado. Pode-se considerar que o CEEJA-PP torna-se um espaço formativo, quando a aprendizagem efetuada na escola possibilita atender à expectativa do aluno. A autora conclui dizendo que para que o CEEJA-PP corresponda ao anseio do educando que o procura, garantindo-lhe aprendizagens significativas, torna-se necessário que seus professores sejam qualificados para atuar na EJA e que o material pedagógico ganhe funcionalidade.

A dissertação de Miriam Corrêa Diniz Barbeto, “A educação de jovens e adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008”, foi defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Teve o objetivo de analisar a experiência de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos realizada nos anos de 2007 e 2008 no município de Valinhos com um grupo de professoras atuantes nos Anos Iniciais, de 1º ao 4º termo, tendo como foco a construção de uma proposta curricular para a EJA deste município. O estudo focou, numa abordagem qualitativa descritiva, quais mudanças nas práticas das professoras ocorreram após o curso; a importância da formação continuada realizada na visão das professoras; quais metodologias utilizam em sala de aula; quais conteúdos desenvolvem com os alunos e se houve ou não valorização do professor pela Secretaria da Educação. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, submetida à análise descritiva do

depoimento de seis professoras. Os resultados obtidos revelam não apenas a importância, mas também a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam na EJA.

A investigação de Ivanilde da Conceição Santana tem como título “Professores de matemática na educação de jovens e adultos: o pensamento geométrico no centro das atenções”, e foi defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. A pesquisa foi de cunho qualitativo e teve como propósito responder à seguinte questão: quais as tensões e re-ações dos professores de matemática que atuam na EJA frente a situações de ensino-aprendizagem da geometria que ocorrem a partir do conhecimento construído pelo aluno ao longo de sua vida/trabalho? Desse modo, se chegou aos professores que atuam na EJA de escolas públicas de São Paulo, tanto pela via de questionários como pelo diálogo sobre suas expectativas e postura pedagógica a partir de questões reflexivas sobre a EJA e o ensino da geometria. Os resultados da pesquisa indicaram, entre outros aspectos que, embora o ensino da geometria seja pouco delineado nos planos de trabalho da EJA, ainda assim, os professores participantes do estudo mostraram-se conscientes de sua importância e das possíveis contribuições do seu ensino. A análise das manifestações aponta que os esforços empreendidos pelos professores na busca de reconhecer/respeitar os conhecimentos prévios dos alunos estão repletos de tensão e ansiedade dada a expectativa da necessidade de contextualizar/problematizar o ensino da geometria a partir da realidade do educando adulto.

“Os Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA” é o título da dissertação de mestrado de João Carlos Venâncio, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente em 2011, que buscou analisar a movimentação política ocorrida nos anos iniciais da EJA em nível municipal. O autor investiga municípios considerados “cidades médias”, por justamente interligarem em seus processos os grandes centros urbanos com as pequenas cidades, mais especificamente os municípios de Marília-SP e Presidente Prudente-SP. Ele verificou que no município de Marília, os anos iniciais da EJA são ministrados em escolas do ensino fundamental regular, com professores contratados para ministrarem aulas nesse nível de ensino. Como contraponto ao município de Marília, foi constatado que o município de Presidente Prudente demonstrou possuir uma maior sistematização nas ações educativas voltadas a EJA, derivadas do histórico movimento educacional ocorrido no município. Diante desse quadro, demonstrou-se que a EJA, apesar de ter conquistado plenos espaços no direito educacional, ainda possui um longo caminho para a efetivação prática desses direitos.

Adriana Alves Fernandes Vicentini defendeu em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP sua pesquisa intitulada “Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão”. Este trabalho circunscreve-se no desenvolvimento profissional de professores-formadores, focalizando o processo de constituição destes que atuam na EJA. A pesquisa teve como objetivo conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA. Como fonte de produção de dados, são narradas as experiências de três professoras-formadoras, que contam seus marcos pessoais e profissionais em entrevistas autobiográficas e em um grupo de estudo criado por elas com o intuito inicial de discutir seus trabalhos. Nesse sentido, os eixos de análise indicados por esta investigação contribuíram para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor-formador de EJA.

Kleber William Alves da Silva defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP em 2012 a pesquisa intitulada “A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios”, que procurou examinar o desenvolvimento profissional dos professores de EJA da rede municipal de Guarulhos enquanto professor de matemática, assim como o papel de uma intervenção instrucional em termos de formação continuada da rede municipal. Para a realização de tal pesquisa analisou-se as respostas oriundas de questões apresentadas em questionário composto de dez questões formuladas com o objetivo de obter respostas à questão da pesquisa: compreender de que modo e em que alcance o programa de formação continuada da rede municipal de Guarulhos tem contribuído para definir posturas e caminhos a serem tomados pelos professores de matemática da educação de adultos. Os resultados indicam que os professores e professoras de EJA de Guarulhos, embora não tenham tido em sua formação inicial e continuada orientação efetiva nessa modalidade, têm refletido e revisto seu entendimento sobre como lidar com os processos de ensino e aprendizagem de matemática de jovens e adultos.

Pudemos constatar que a formação de professores de EJA tem sido pesquisada, ainda que em muitas situações não seja o foco principal da investigação. Contudo, valorizar a EJA enquanto campo de estudo é afirmar sua importância enquanto modalidade e espaço de prática educativa, é potencializá-la e, para nós, pesquisar a formação do professor que vai lidar com todas as dificuldades que a EJA abrange é fundamental, uma vez que não há uma definição de prática de formação para este profissional que o prepare efetivamente para ensinar jovens e adultos.

Ao final da sintetização e estudo dos resumos dos trabalhos localizados pela pesquisa bibliográfica, refletimos que o contato com as investigações nos proporcionou o conhecimento das diversas formas que a EJA é trabalhada enquanto objeto de pesquisa científica, ora com foco na prática educativa, ora refletindo sobre seu espaço na política educacional, seja pensando sob o *lócus* do educando, seja evidenciando o professor e a necessidade de formação específica para esse profissional.

Assim, a leitura dos resumos em muito contribuiu para anúncio do tema e para que delineássemos melhor nossa questão-problema e procedimentos metodológicos. O fato de nenhum dos trabalhos tratar especificamente da formação inicial de professores dos Anos Iniciais da EJA prescreve a relevância de pesquisarmos esse tema, tendo em vista que é a licenciatura em Pedagogia o espaço primeiro de formação do profissional polivalente que ao se formar poderá atuar na alfabetização e ensino de adultos.

Com base no levantamento bibliográfico, compreendemos que há certa ausência de pesquisas sobre a formação específica para o professor dos Anos Iniciais da EJA, contudo, acreditamos que os trabalhos encontrados enfatizam a vertente política da EJA e, ao tratarem-na como fonte de pesquisa científica, contribuem na sua potencialização, de forma a apontar a necessidade de discuti-la, repensá-la, colocá-la em evidência no campo das ciências da educação e priorizá-la em seu aspecto emergencial.

De todos os trabalhos observados, destacamos dois que mais se aproximam do nosso tema e, conseqüentemente, mais nos auxiliaram nas questões estruturais de nossa pesquisa como o delineamento metodológico; são elas: “Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular”, de Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti defendida no PPGE da Unesp de Marília, e “Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita”, de Daniela Pinheiro de Andrade Alvani da USP.

Ambas as pesquisas têm como objeto de estudo a formação do professor de EJA, sendo a primeira com foco na formação inicial e a segunda na formação contínua. Porém, em nenhum deles houve uma análise das disciplinas específicas de EJA durante os processos de formação, o que nos motivou a avançar na pesquisa sobre a formação inicial do professor dos Anos Iniciais da EJA para darmos nossa contribuição ao que se tem investigado sobre o tema.

Dentro desse contexto, nossa pesquisa procurou responder às seguintes questões: Como se dá o processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais da EJA? Essa formação está presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia das

Universidades? É contemplada em disciplinas obrigatórias ou consta entre as optativas? Existe espaço para a vivência da sala de aula da EJA através de estágio supervisionado? Os graduandos se sentem preparados para trabalhar com jovens e adultos após participarem dessas disciplinas e/ou de projetos de extensão universitária e grupos de estudos? Quais são as dificuldades encontradas pelos egressos do curso no momento da atuação docente em salas de EJA?

As questões-problema apresentadas acima nasceram de nossa inserção em diversos espaços de discussão da EJA desde a graduação em Pedagogia e que foram se intensificando no decorrer do Mestrado em Educação. Nosso primeiro contato com a EJA se deu em 2008 na criação de uma sala de alfabetização de adultos em uma comunidade católica, na qual atuamos como educadoras bolsistas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), projeto de extensão universitária. Seguidamente, na participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos regionais e nacionais sobre a EJA. E, ainda, na realização de iniciação científica entre 2010 e 2012 sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Formação do Educador Popular, pesquisa que teve como objetivo mapear o analfabetismo no município de Presidente Prudente através dos dados da Secretaria de Assistência Social (SAS) e identificar pessoas de baixa escolaridade e renda que constituem os sujeitos educandos da EJA.

A pretensão desta pesquisa, portanto, foi apontar aspectos para provocar uma reflexão sobre a importância e a necessidade da formação inicial específica do professor dos Anos Iniciais da EJA. Traçamos como objetivo geral: Investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais nas três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise do Curso de Pedagogia.

E como objetivos específicos delineamos: Pesquisar na política educativa quais são as diretrizes apontadas em relação à formação de professores para atuar na EJA; Investigar se a formação de professores de EJA está contemplada no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas; Conhecer o que o coordenador do curso de Pedagogia, assim como os professores de disciplinas específicas pensam sobre o processo inicial de formação do professor dos Anos Iniciais da EJA; Investigar o que os graduandos do curso de Pedagogia pensam sobre a formação específica de EJA que estão recebendo e Investigar como os egressos dos cursos com atuação na EJA avaliam a formação inicial que receberam e quais suas maiores dificuldades no momento da prática.

Centramos nossa investigação nas três Universidades Estaduais de São Paulo, USP, UNESP<sup>1</sup> e UNICAMP por serem universidades públicas que oferecem o curso de Pedagogia e que tradicionalmente formam grande parte dos licenciados do estado, profissionais que poderão atuar não só em salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas também em salas de jovens e adultos que buscam escolarização.

Defendemos, deste modo, que a formação inicial do pedagogo deve contemplar a Educação Jovens e Adultos, conferindo à modalidade EJA o mesmo grau de importância da Educação Infantil e da Educação Especial que também são definidas como modalidades da educação nacional pela LDBEN/96.

Embasando-nos na abordagem qualitativa referenciada por Sandín Esteban (2010), dentro dos procedimentos metodológicos faremos uso do método de análise documental a partir dos escritos de Cellard (2008) e da realização de entrevistas *semiestruturadas* descrita por Triviños (2008).

No primeiro capítulo apresentamos um breve histórico do processo de democratização do ensino no Brasil, fazendo uma análise da efetivação das políticas públicas educacionais pelo recorte das Constituições Federais, até chegarmos na configuração estabelecida atualmente.

Logo após, o segundo capítulo apresenta as primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil e discute os avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais a partir do contexto social do país de diversas épocas. Também refletimos sobre os atuais desafios de efetivação e implementação das políticas educativas de EJA tal qual estão instituídas hoje.

Em seguida, no terceiro capítulo, abordamos a formação de professores no Brasil e a necessidade de uma formação específica de EJA na graduação em Pedagogia, defendendo que o espaço de formação inicial deve preparar o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para ensinar jovens e adultos, valorizando a EJA como espaço de atuação desse profissional.

No quarto capítulo descrevemos os percursos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa, os autores que fundamentam a escolha dos procedimentos, os passos do desenvolvimento e a descrição da coleta de dados.

---

<sup>1</sup> A escolha dos três cursos de Pedagogia da UNESP (Araraquara, Marília e Presidente Prudente) se deve ao fato de serem os cursos mais antigos dentre os demais da mesma Universidade.



O quinto capítulo apresenta o perfil dos sujeitos informantes da pesquisa, os resultados das análises dos dados documentais e empíricos colhidos junto às Universidades pesquisadas e as especificidades e realidade de cada curso em relação à formação inicial em EJA dentro da Licenciatura em Pedagogia.

E, por fim, no sexto capítulo apresentamos as considerações finais da pesquisa e nossas contribuições ao que pensamos ser uma preparação inicial específica para o trabalho do professor de Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

## 2. O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Pensamos que, sem uma compreensão da escola pública, não se consegue avaliar o verdadeiro papel do professor e, conseqüentemente, não haverá condições de refletir as questões referentes à formação inicial dos docentes, a partir do modelo que se apresenta hoje, a fim de propor novos sentidos para o processo formativo desses profissionais e refletir sobre os saberes docentes necessários à construção de sua profissionalidade. (LEITE, 2011, p. 27)

Estando em total acordo com as palavras de Leite (2011), introduzimos nosso trabalho com uma reflexão sobre a atual escola pública brasileira e, para isso, recorreremos à história para situar-nos a partir da forma com que se consolidou ao longo dos anos.

Tomando como referência as Constituições Federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), discorreremos sobre a importância que a legislação conferiu à educação de jovens e adultos que, conforme apresentado anteriormente, possui uma enorme demanda ainda não superada pela iniciativa de governos.

Para Vieira (2007, p. 292), “as constituições brasileiras são compreendidas como documentos-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos diferentes momentos históricos”. A letra da lei contida nas constituições significa a agenda de reformas (ou a falta dela) que são propostas, sendo possível através de seu estudo revelar as prioridades de governo ao longo do tempo.

Ainda segundo a autora, no campo das pesquisas em educação, o estudo das constituições tem sido recorrente, pois, ao se estabelecer um comparativo entre passado e presente, faz-se um balanço dos avanços já conquistados e se reflete sobre os desafios ainda a ser superados. É com esse intuito que nos debruçaremos sobre a forma com que as sete constituições brasileiras tratam Educação de Jovens e Adultos como uma política de estado, porque até os dias de hoje inexistia uma agenda de reforma eficiente que seja capaz de superar os enormes índices de analfabetismo, o que representa o descaso histórico do governo com a educação de jovens, adultos e idosos no país.

A primeira Constituição Brasileira foi promulgada por Dom Pedro I em 1824. O cenário político é de convergência entre os anseios de autonomia recorrentes da Independência com os antigos ideais da Colônia. Inicia-se com essa lei um intento de estruturação da educação

nacional, sendo que Dom Pedro se pronuncia sobre a necessidade de uma legislação específica sobre a instrução.

A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). (VIEIRA, 2007, p. 294)

Para Vieira e Farias (2003, p. 53), “é a partir do Império que o País começa a reconhecer a importância da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação no período”. A Constituição de 1824 vigorou por 65 anos, caracterizando-se como a de maior vigência em toda a história das constituições em nosso país.

Di Giogi e Leite (2010) apontam que o Brasil iniciava o século XIX com um sistema educacional quase inexistente. Em termos de educação superior, criam-se cursos de caráter utilitário como medicina, arquitetura, advocacia, engenharia, química, agora para o suprimento de cargos públicos, não mais religiosos. Porém, essa educação respondia apenas aos interesses da elite, os únicos que a ela tinham acesso.

Em 1827, há a criação da primeira lei sobre o ensino elementar que recomendava a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades, comunidades, tantas quantas fossem necessárias. Contudo, a lei apenas ‘recomendava’, o que denota uma fragilidade em termos de efetivação. Essa Lei, na visão de Vieira e Farias (2003), se revelaria uma promessa de boas intenções, a respeito de seu significado prático:

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º), esta Lei também regulamentava uma série de outras medidas. Contém dispositivos que definem desde o método de ensino a ser adotado – o ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e capacitação (Art. 5º). Também apresenta determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas” (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12). (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 59)

Proclamada pelo Exército e liderada por um monarquista, a Constituição de 1891 inaugura a República brasileira em uma época marcada por contradições. A passagem do Império para a República faz emergir anseios de um novo projeto para a educação. Ainda que a Constituição de 1891 se refira mais à educação que o texto de 1824, ainda não chega a ser considerada um grande avanço. Contudo, ao fazer jus a seu espírito republicano, levanta a

bandeira da laicidade, assim como a da separação entre os poderes, explicitando desde então temas importantes que seriam discutidos nos anos seguintes (VIEIRA, 2007).

Caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, a nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72, § 6º). Também este artigo introduz uma temática que estará presente ao longo da história, assinalando a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República. (VIEIRA, 2007, p. 296)

Um último aspecto a ser considerado da legislação em questão, e um dos mais relevantes para nosso trabalho, é a proibição do voto aos analfabetos. Percebemos que, se por ora existe um anseio de educação e de regularização quando se declara sua laicidade, também há uma regulação de quem terá acesso ao ensino e aos privilégios que acarreta. Para Vieira (2007), tal proibição, que somente seria superada pela Constituição de 1988, revela a exclusão do direito à cidadania às pessoas excluídas do espaço escolar.

Após a abolição da escravatura pela Lei Áurea de 1888 e a Proclamação da República em 1889, era da chamada república do café com leite, reinou a monocultura do açúcar e algodão no âmbito econômico do país, atividade essencialmente braçal que não exigia mão de obra qualificada. “Conforme Vieira e Farias (2007), quando o período imperial chegou ao fim, apenas 10% da população tinha acesso à escola, que constituía privilégio da elite, situação essa que vai se alterar apenas a partir do século XX” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 309).

A educação brasileira foi reconhecida pela primeira vez como direito de todos os cidadãos na Constituição de 1934, sendo que essa legislação define a educação como dever da família e do poder público (BRASIL, 2000). A Constituição de 1934 significou um “marco legal de significativa importância no delineamento de um projeto político para o Brasil” (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 57) e, ainda que se restrinja a dois parágrafos em um único artigo (179, alínea 32), a Constituição passou a estabelecer a gratuidade da educação.

Nas palavras de Vieira (2007),

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (art. 150, “d” e “e”). A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estados e o Distrito Federal (art. 151). Entre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação estão o “ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (art. 150, parágrafo único, “a” e “b”). (VIEIRA, 2007, p. 296/297)

Assim, é a primeira vez que o Estado tem interesse em oferecer o ensino elementar, com vias de financiamento estabelecido por reserva de parte do patrimônio público à educação. Porém, o mesmo governo é marcado por ideais liberais e se propõe a oferecer apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos. Nessa perspectiva ambígua de oferecimento do ensino, podemos afirmar que a educação sempre acontece acoplada às necessidades e interesses da ideologia dominante representada pelo Governo, e que tem na educação uma forma de controle das reivindicações populares.

Outros destaques do texto de 1934 são: as normas do Plano Nacional de Educação, prevendo "liberdade de ensino em todos os graus e ramos observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna" (art. 150, parágrafo único, "c" e "f"); a oferta do ensino em língua pátria (art. 150, "d"); a proibição do voto aos analfabetos (art. 108). Finalmente, vale citar dispositivos relativos ao magistério: a isenção de impostos para a profissão de professor (art. 113, inciso 36) e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158). (VIEIRA, 2007, p. 297)

A atividade econômica agrária ocorre no Brasil em pleno século XXI, quando esse mesmo processo havia ocorrido na Europa quatro séculos antes, no século XVII, e que no século XXI já havia passado pela revolução industrial. Também o processo de mudança de condição de servidão para trabalhador social ocorre no século XIV na Europa, enquanto que no Brasil só acontece no século XIX. Assim, inicia-se a classe proletária no Brasil, deixando de ser discriminada a população por índios, brancos, escravos, passando a compor o povo brasileiro (VIEIRA e FARIAS, 2003).

As primeiras relações sociais do mundo capitalista se iniciam entre burguesia e proletariado, contexto no qual esses últimos passam a sobreviver da venda de sua força de trabalho. Ocorre nessa época o fenômeno da imigração, no qual imigrantes vindos da Itália, Japão e Alemanha para os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul passam a desempenhar o trabalho antes feito pelos escravos africanos.

O período republicano que antecede a I Guerra Mundial representa a continuidade em relação ao Império, no terreno da educação popular. Para formação da elite e de parte das classes médias emergentes nos grandes centros urbanos, a União cuidava de reformar e ampliar as oportunidades educacionais no nível médio e superior. Quanto ao ensino elementar, tem-se um crescimento na região Centro-Sul, em razão do deslocamento do eixo econômico. No sul do país, a imigração atuou no sentido de difundir o ensino para garantir oportunidades educacionais aos filhos dos trabalhadores que lá se instalaram. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 309)

Os setores dominadores da economia e a Igreja católica encontram uma solução para se manter no poder: oferecer educação ao povo para conter a organização socialista/comunista/anarquista impondo valores morais e tradicionais – ideia de escola como aparelho ideológico do Estado – e também medida de controle às manifestações, num formato de República: Estado X Igreja. Nesse contexto, os setores tradicionais da economia percebem a necessidade de qualificação da mão de obra, o que imprime à educação ofertada um caráter de preparação para o trabalho em uma realidade industrial urbana, é a educação redentora.

Nesse sentido, é possível afirmar que a alteração das relações sociais provocadas pela abolição e pela origem do proletariado provocam a expansão do ensino elementar, sendo que na ótica da classe dominante o ensino seria instrumento de controle (acomodar/moldar) dos setores ativistas para direcioná-los aos interesses do capital. Assim, passa a ser interesse do Estado a oferta do ensino elementar à população, porém a intencionalidade era de controle das reivindicações populares, uma vez que a educação no Brasil sempre acontece acoplada às necessidades e interesses da ideologia dominante.

A partir da década de 1920, surgem os primeiros “profissionais da educação” que introduzem as ideias da Escola Nova e estimulam preocupações com a qualidade do ensino. O sistema de ensino oferecido à população não a estava atendendo satisfatoriamente, e por consequência, houve intensa mobilização. O Manifesto dos Pioneiros da Educação data de 1932 e tem como princípios uma educação gratuita, laica, única e pública, tal documento materializava a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que, embora contasse com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de intervenção na organização da sociedade brasileira a partir da educação.

Esse é um contexto em que a nascente burguesia industrial, que disputa pelo poder da hegemonia política, se fortalece ainda mais dada a industrialização; entretanto, com o crescimento do proletariado, multiplicam-se os movimentos grevistas e surgem organizações de esquerda que reivindicam a expansão do ensino. É assim que surgem os primeiros sistemas estaduais de ensino elementar (DI GIORGI e LEITE, 2010).

Esse ambiente propicia circunstâncias favoráveis ao amplo movimento de busca de renovação nacional da década de 30. Se com o início da República tudo parece que vai manter-se da mesma forma, com o passar dos primeiros anos, criam-se condições para gerar algumas mudanças significativas no campo educacional. Para a configuração deste quadro contribuem de modo decisivo as reformas deflagradas nos Estados, que traduzem a força efetiva do processo de descentralização do sistema educacional. (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 83)

O momento histórico em que se situa a Constituição de 1937 corresponde ao início de um amplo processo de mudanças a partir das quais são construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro (VIEIRA, 2007). Porém, o primeiro artigo dedicado à educação no texto de 1937 apresenta um Estado ausente em seu dever de promover o ensino, uma vez que na lei fica disposto que “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (art. 128). Nessa configuração, o dever do Estado para com a educação fica em segundo plano, tendo este uma função compensatória na oferta escolar destinada à “infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” (art. 129).

É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista. Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema. (VIEIRA, 2007, p. 298)

O início dos anos 1940 é marcado por uma transição política, momento em que se abala a ditadura Vargas em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial. Para Vieira (2007), pouco a pouco vão se fortalecendo as condições para a redemocratização do país.

Em 1946, com a promulgação da Nova Constituição Federal pelo sucessor de Vargas, Eurico Gaspar Dutra, há a demanda de uma legislação educacional geral, pois a queda da ditadura do Estado Novo cede lugar a princípios liberais e democráticos conforme aponta a própria legislação. Na visão de Vieira (2007), a Carta Magna de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934, mas com um ar de novidade pelo contexto democrático que retoma a visão de educação como direito de todos e dever do Estado.

Após a queda de Vargas, em 1945, são propostas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529/46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613/46). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac – Decretos-Lei nº 8.621/46 e nº 8.622/46). Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61). Esta foi, sem dúvida, expressão da necessidade histórica de estruturação do sistema nacional de educação. (VIEIRA, 2007, p. 300)

Conforme expresso por Vieira (2007), as reformas educativas propostas por Juscelino Kubitschek de Oliveira, presidente do Brasil entre 1956 e 1961, transmitem os anseios e desejos populares de uma educação para o povo, além do desejo de demais direitos sonhados pelos trabalhadores – Reforma Educativa (Reforma Capanema), Reforma Universitária, Reforma Agrária, Reforma Financeira e Reformas Sociais. Há cada vez mais trabalhadores assalariados e aumenta sua participação em sindicatos e partidos políticos, o que denota organização e expressão política popular.

Durante todo o mandato de Juscelino, o Brasil viveu um período de notável desenvolvimento econômico e relativa estabilidade política, resultando em grande aceitação do presidente por parte da população, que, com o espírito nacional desenvolvimentista, inaugurou um estilo de governo populista na política brasileira.

Já sobre a perspectiva educacional da época, Di Giorgi e Leite (2010) afirmam que as determinações da Constituição Federal de 1946, aprovada e orientada por princípios liberais e democráticos, estabeleciam a educação como direito de todos. De acordo com o texto da legislação, cabe à União a competência para “legislar sobre as diretrizes e bases de educação nacional” (art. 5º, XV), diferentemente das Constituições anteriores, que apresentavam atribuições menos objetivas, como “traçar diretrizes” ou “fixar as bases”. Ainda segundo estes autores:

Com essa nova incumbência, o Poder Executivo encaminha ao Congresso Nacional, em 1946, a tarefa de elaborar o projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), a partir da qual os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passam a estar reunidos em um único texto. Sua promulgação só vai ocorrer em 1961, após um longo processo de discussão, retratando as diferentes visões presentes na sociedade e os conflitos entre os defensores do ensino público e do ensino privado. A LDB, Lei n. 4.024/61, traduz a conciliação entre interesses tão divergentes e, como afirmam Vieira e Farias (2007), favorece mais a ideologia da escola privada do que o aprimoramento da escola pública. De qualquer modo, é preciso registrar que há apenas 49 anos o Brasil conta com uma legislação que aglutina, pela primeira vez, os diferentes níveis e modalidades de ensino em um único texto. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 313)

Assim, vista como progresso no campo da educação, inicia-se a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4024/61), que só foi aprovada quinze anos depois, em 1961. Ainda que tardiamente aprovada, a primeira lei geral de ensino no Brasil significou um grande avanço, pois pela primeira vez o Estado se posiciona frente às necessidades da educação em todos os níveis, visto que antes as leis eram fragmentadas.

Outra mudança trazida pela Constituição de 1946 é a divisão na destinação de recursos para a educação pública, ficando estabelecido que a União aplicasse nunca menos de



10% enquanto Estados, Municípios e Distrito Federal nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na “manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 169).

Contudo, como o processo de constituição da educação brasileira é marcado por altos e baixos, idas e vindas, avanços e retrocessos, após a experiência da redemocratização o país volta a viver uma fase caracterizada pelo autoritarismo. O golpe de 1964 representa uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico de base capitalista (VIEIRA, 2007).

Jânio Quadros governa por pouquíssimo tempo e renuncia ao posto; João Goulart, eleito vice-presidente, passa a ser presidente do Brasil. Durante o regime militar, avançam o processo de urbanização e a industrialização iniciados nos anos 1930 e acelerados com o governo de Kubitschek (VIEIRA, 2007). Com o Golpe, o capital industrial se fortalece e fortalece a burguesia, no entanto, os trabalhadores acabam perdendo seus direitos.

Os princípios da educação passam de liberais para tecnicistas, resultado de um acordo entre o Ministério da Educação e o *United States Agency for International Development* – USAID. O modelo de educação passa a ser fechado, restrito, voltado à psicologia de estímulo e resposta, behaviorista, utilizando métodos de memorização que não exigem reflexão e/ou compreensão crítica da realidade, enfim, ideais advindos do militarismo, como “mente sã, corpo sã”, passam a ser impostos à população. Voltada para a praticidade, e não para a reflexão, essa educação tem fim único de preparo para o trabalho na indústria, e somente 20 anos após a ascensão dos militares ao poder um novo governo seria eleito pelo voto indireto (VIEIRA, 2007).

Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967). Como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto. No campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período. Cabe, porém, uma breve referência a elas, já que marcam de forma decisiva o cenário dos anos subsequentes. (VIEIRA, 2007, p. 301)

Dessa forma, a nova Constituição de 1967 avança em relação à Constituição anterior no que diz respeito à educação como direito de todos e como dever do Estado (VIEIRA, 2007). No cenário do ensino superior, a Lei nº 5540/1968 da Reforma Universitária que fixa as normas de organização e funcionamento desse nível de ensino oferece outras providências e possibilita a criação de vagas. Diante disto, baixa-se o critério para a criação de faculdades, gerando um crescimento de 500% no número de vagas para o ensino superior. Porém, esse

crescimento acelerado acontece sob as vias de certa desorganização e não garante a qualidade da educação oferecida (DI GIORGI e LEITE, 2010).

A Lei da Reforma do Ensino de 1º Grau nº 5692/1971, que tem forte influência de americanos, constitui a obrigatoriedade de profissionalização no ensino de 1º grau como forma de preparar os jovens para o mercado de trabalho de nível técnico. Na visão de Di Giorgi e Leite (2010), a pretensão da reforma era conter a demanda de alunos para o ensino superior, propondo a formação de quadros técnicos de nível médio. Essa pode ser considerada uma estratégia de controle da população da camada média, para que ocupassem postos de trabalho com exigência de nível técnico, deixando a universidade apenas para a classe burguesa.

Assim, pela primeira vez na história do país, a classe trabalhadora passa a ter acesso à educação pública, ainda que forçadamente como preparação para o trabalho. Com a ampliação do acesso, muda-se o alunado dos bancos escolares, diferença crucial que marca o processo de democratização do ensino no Brasil. De tal modo, a burguesia (classe dominante) deixa de ter a educação como um privilégio e a classe popular (classe historicamente dominada), passa a ter acesso a direitos mínimos, um deles o acesso ao ensino.

É fato que nos últimos anos ocorreu uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, possibilitando o abrigo em seu interior de segmentos da população historicamente excluídos. Em termos quantitativos, a escola pública seletiva do passado, cede lugar à escola de amplo acesso do presente, tornando-se inquestionável a consideração de que esta expansão é um avanço democrático essencial. No entanto, esta ampliação no atendimento deixou de trazer consigo medidas e ações essenciais que garantissem também a melhoria qualitativa do ensino. Quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores, impossibilitando que estes se manifestem como sujeitos sociais e profissionais. (DI GIORGI, LEITE e RODRIGUES, 2005, p. 2-3)

Esse é o contexto em que se assenta a educação quando a nova e atual Constituição, a de 1988, é promulgada: época em que o país retoma a necessidade de um estado de direito após um longo período do regime militar que em meados da década de 1970 já se encontrava esgotado.

No cenário educacional, todavia, pode-se dizer que o governo de José Sarney, que assume após o falecimento de Tancredo Neves, de quem era vice, corresponde a uma fase de indefinição de rumos. Ainda que a política educacional continue expressando o período autoritário que o antecede, inicia-se um enorme debate sobre a educação. Documentos como Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República

1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação manifestam o desejo de mudança do período.

Assim, estando a legislação em sintonia com o momento de abertura política do país, em seu texto fica nítido o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência da população na escola, voltando-se primordialmente aos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

A Constituição de 1988 é a que mais detalha o tratamento à educação ao longo de seus dez artigos específicos que expressam, sobretudo, a concepção dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação.

A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Os princípios norteadores do ensino são tratados em um mesmo artigo (art. 206). Além daqueles já mencionados antes (art. 206, I e VI), outros cinco assim se expressam: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; e a “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, II, III, IV, V e VII). (VIEIRA, 2007, p. 304)

Conforme vemos na fala dos autores acima referenciados, a escola passa a ser acessível ao público antes dela excluído, o que denota grande avanço quantitativo no número de vagas que passam a ser oferecidas. Nas palavras de Leite (2011, p. 27), “a escola pública para poucos do passado cedeu lugar à escola para muitos, no presente”. Porém, não houve preparo que garantisse a qualidade do ensino nesse processo de expansão. Ao ser democratizado o acesso à escola, atribui-se a esta instituição a tarefa de superar as desigualdades sociais, constituindo-a enquanto espaço de oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sistematizado.

Gatti e Barreto (2009), ao retomarem a história da democratização do ensino no Brasil, salientam, entre outros pontos, a necessidade de formação de professores: uma nova demanda que surgiu para suprimimento de outra antiga:

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. [...] Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

A escola não havia sido preparada para lidar com o novo público que não o elitizado, com o qual lidava exclusivamente até a expansão de vagas para as camadas populares. O novo público, por sua vez, apresenta características peculiares envolvendo, além da diversidade aqui já mencionada, saberes não institucionalizados, de cultura e religiosidade popular etc. Assim, parece que a escola acaba por negar ou estigmatizar o novo público, perpetuando de forma sutil as desigualdades que o seu discurso ataca (NOBRE e COSTA, 2009).

Após rememorar o processo histórico de democratização do ensino público no Brasil e conseqüentemente do aumento do número de matrículas, chegamos à conclusão de que a educação brasileira se constituiu historicamente como privilégio da elite, uma vez considerando a demora na oferta do ensino à população pobre e que só se concretizou após muitas reivindicações pela garantia a esse direito.

## **2.1 Democratização do ensino no Brasil: Avanço e desafio**

Para avaliar a atual situação da educação brasileira, problematizamos os interesses de sua oferta ao longo da história, pois, assim como a educação faz parte da totalidade da análise da sociedade capitalista para Cury (1989), pensamos que a ideologia que está por trás da oferta do ensino ao povo diz muito sobre a educação quem tem sido desenvolvida e sobre seu propósito.

Nessa perspectiva, a educação pode servir a interesses antagônicos de classes sociais antagônicas e para iniciar essa discussão trazemos Singer (1995) em sua fala sobre “O grande debate educacional hoje”, proferida na Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED em outubro de 1995.

Segundo Singer (1995), há um forte debate sobre a educação no Brasil e no mundo, essa que pode ser dividida em duas visões opostas que dependem dos seus fins e formas de ser atingida, são elas: a posição *civil democrática* de educação e a outra visão, que se contrapõe à primeira, denominada de *produtivista*. Para o autor, “as diferenças permitem compreender melhor o teor do debate e ajudam a dele participar” (p. 5).

A posição *civil democrática* encara a educação e a escola como um processo de formação cidadã, visando o exercício de direitos e deveres dentro da democracia. “Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias” (SINGER, 1995, p. 5).

O interesse que permeia a prática da educação na visão *civil democrática* é a formação da consciência da classe trabalhadora, oferecendo a ela instrumentos intelectuais que lhe permita transformar sua realidade desigual através da luta de classes. Nessa concepção, a relação entre educador e educando é permeada pelo respeito e se dá através da construção da autonomia, para que o educando possa prosseguir sua autoeducação em companhia de seus pares ou sozinho (SINGER, 1995).

Já a visão *produtivista* concebe a educação essencialmente como objetivo de preparação para o ingresso (e uma boa colocação) na divisão social do trabalho, percurso trilhado individualmente na busca da acumulação do capital, esforço que representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo, isto é, meritocrático.

Nessa posição, educar significa “instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível” (SINGER, 1995, p. 6). A educação na perspectiva produtivista favorece os interesses burgueses, pois nessa ideologia os detentores do capital precisam dos trabalhadores assalariados para se manter em sua posição dominante, fazendo-os crer que através de seu esforço individual um dia poderão compactuar de sua ideologia, enquanto possuem vantagens decisivas em relação a eles.

Singer (1995, p. 6) conclui dizendo que

As duas visões valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, acentuando determinados efeitos daquela. Mas as concepções de como a sociedade e a economia funcionam, que subjazem a cada visão, são muito diversas e se integram em legados ideológicos opostos.

Há um grande questionamento, portanto, que Singer (1995), há exatos vinte anos problematiza, na qual nos embasamos para refletir sobre o atual contexto educacional: “Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade?” (p. 12).

Avaliando os interesses da educação oferecida após o período de expansão do número de matrículas, ensino tão reivindicado e finalmente conquistado, percebemos que ainda resiste um modelo de educação preocupado em massificar a população, preparando-a essencialmente para o mercado de trabalho e formando sujeitos passivos frente à realidade capitalista desigual.

Em outras palavras, o ensino pós-expansão não tinha pretensão de instrumentalizar a população através de um saber científico para sua libertação ou de promover sua cidadania através do acesso ao conhecimento, não sendo interesse do governo formar sujeitos críticos e transformadores da realidade.

Assim, em resposta à questão de Singer (1995), pensamos que ainda que signifique um dos maiores avanços na esfera educacional brasileira, a democratização do acesso à escola não superou o caráter produtivista do ensino oferecido, ficando claro que tipo de pessoas e que tipo de sociedade se almeja nesse contexto jamais vivenciado pelo povo brasileiro.

Beisiegel (1988) entende o processo de democratização do ensino como uma extensão no número de vagas de todos os níveis de ensino, ou seja, como uma ampliação do acesso à escola por parte das “massas populares urbanas” antes dela excluída (p. 112). O autor afirma ainda que a expansão de vagas na escola pública gerou uma “crise multifária” (p.112), tendo em vista que o crescimento do número de escolas produziu o fenômeno da burocratização e uma ritualização dos serviços. Afirma também que, pelo repertório cultural e social da nova clientela ser diferente da que a escola antes atendia, foi necessário haver uma adequação dos conteúdos ensinados, por exemplo, o ensino de latim passa a não ter mais sentido, uma vez que mudando o público mudam também as necessidades de ensino e aprendizagem.

O autor cita a improvisação de prédios e salas de aula, e também a ampliação dos períodos de funcionamento das escolas. Improvisam-se também, segundo ele, os professores. Todos esses fatores somados à escassez de recursos caracterizam uma crise no setor educacional pelo aumento da demanda, porém essa avaliação é feita considerando o processo de industrialização e expansão de direitos, somado à participação política da época e à “falta de planejamento de todos os setores” (BEISIEGEL, 1988).

Assim, na visão de Beisiegel (1988), é errada a crítica conservadora que tem sido feita à situação do ensino no Brasil de que “a escola perdeu a qualidade” (p. 113), pois sua concepção é de que essa afirmação é conservadora e saudosista, de uma escola elitista e seletiva do passado. Para o autor a escola mudou e, nem por isso, perdeu a qualidade; em seu entendimento a qualidade está justamente na quantidade, pois uma escola que antes só servia aos interesses da elite agora tem o acesso democratizado e estendido a toda a população.

Todavia, a democratização do ensino público divide opiniões e por isso trazemos aqui algumas contribuições de pensadores da educação brasileira a fim de sustentar nossa análise da atual situação educacional no país que, a nosso ver, ainda que tenha

democratizado o acesso ao ensino, ainda não foi capaz de democratizar a qualidade do ensino oferecido, significando então ao mesmo tempo um avanço e um desafio a ser superado.

Para Bobbio (1996) o processo de democratização e universalização da educação básica brasileira se resume em

Colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, [...] Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 1996, p. 32 apud NOBRE e COSTA, 2009, p. 1)

Já na concepção de Libâneo (1978), a democratização da escola pública deve ser entendida como uma ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e aprimoramento da prática educativa escolar, visando a elevação cultural e científica das camadas populares e contribuindo na melhoria de vida e aspirações mais imediatas dessa população. Mais que isso, o autor pensa em um projeto coletivo de mudança social através da inserção das camadas populares na escola.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Beisiegel (1988) e Libâneo (1978), autores como Cortella (1998), Leite e Di Giorgi (2004) e Leite (2011), afirmam que a qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade, onde quantidade é sinal de qualidade social (CORTELLA, 1998), e que a expansão do ensino é um avanço democrático essencial e que qualquer saudosismo ao passado em que apenas uma parcela da população tinha acesso à escola é absurdo (LEITE e DI GIORGI, 2004).

A escola não perdeu a qualidade à medida que se estendeu aos setores mais amplos da população. Na verdade, ela mudou radicalmente, porque sua clientela mudou. Ao mesmo tempo, tornou-se local de encontro de todos os setores da população e espaço de repercussão de todas as tensões quem conturbam a vida coletiva na sociedade moderna. (LEITE, 2011, p. 27)

Pensando, pois na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras de todos os níveis e modalidades de ensino, não podemos deixar de avaliar como um avanço que o acesso à escola tenha sido democratizado, uma vez que a maior parte da população constituída por trabalhadores passa a frequentar o ambiente escolar e passa a ter seu direito à educação garantido na prática, não mais somente nas legislações. Contudo, problematizando o atual contexto brasileiro, pensamos que um enorme desafio necessita ainda ser superado: o da democratização da qualidade do ensino público.

Sem a pretensão de nos aprofundar no conceito de qualidade da educação, apenas defendemos nosso ponto de vista em relação ao dos autores citados: para nós qualidade

tem necessariamente que ver com a destinação de recursos que garantam condições mínimas de desenvolvimento do ensino, tanto para a formação do profissional docente quanto para a estrutura da instituição escolar.

Quando pensamos na EJA, nosso campo de pesquisa, essa situação se agrava ainda mais, pois há de se levar em conta a enorme demanda por educação de jovens e adultos observadas pelos altos índices que englobam milhões de pessoas excluídas da escola, como também há de se considerar o descaso por parte dos governos no não oferecimento de educação dessa que é atualmente uma modalidade do ensino brasileiro.

Outro problema acontece quando o aluno adulto, ao voltar ao espaço escolar ou nele adentrar, traz consigo uma visão de mundo edificada longe dos conhecimentos científicos e, por vezes, carecendo da educação formal que lhes teria permitido um desenvolvimento intelectual sistematizado, considera os conhecimentos científicos irrelevantes, desmotivadores e sem nenhum valor prático (NOBRE e COSTA, 2009).

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. (DI GIORGI, LEITE e RODRIGUES, 2005, p. 3)

Corroboramos, portanto, da visão de Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), pois pensamos que ainda há um enorme desafio a ser superado tratando-se da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: construir uma política efetiva de formação de professores para essa modalidade de forma a garantir a efetivação das legislações outrora conquistadas, o que para muitos brasileiros ainda não se constituiu enquanto realidade.

É nessa perspectiva que discutiremos no capítulo a seguir o processo histórico de conquistas das políticas públicas de EJA, e também a questão da valorização dessa modalidade de ensino a fim de ressaltar o quão tardiamente foi ocupado o espaço que hoje tem na política educacional e que ainda carece de efetivação.



### 3. A EJA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Muitas são as expectativas acerca das políticas públicas para a EJA, a fim de proporcionar a este público uma educação pública de qualidade que priorize as especificidades culturais, sociais, psicológicas desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e de formação humana. Os espaços de reivindicação, diálogo e formação protagonizam relações de cooperação, debates e conflitos com os governos objetivando influir diretamente nas políticas pensadas para esta modalidade, inúmeras vezes numa perspectiva de negação de um direito conquistado há décadas. (SOUZA, GONÇALVES e CUNHA JUNIOR, 2013, p. 10)

No capítulo anterior fizemos uma retomada do percurso da democratização do acesso ao ensino no Brasil e percebemos que os direitos da população foram tardiamente conquistados, não sendo prioridade dos governos ao longo dos anos tendo em vista os altos índices de pessoas analfabetas e de baixa escolaridade. Constata-se a emergência de políticas voltadas à educação de jovens e adultos focadas, sobretudo, na alfabetização da população, considerando a enorme demanda, uma vez que a histórica luta pelo direito à educação em território nacional mostra que a elite sempre foi privilegiada em termos de acesso à escola.

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. *Grosso modo*, agora que o acesso ao ensino público foi democratizado, a luta é pela democratização também da qualidade da educação oferecida, sobretudo aos jovens e adultos que historicamente foram desprivilegiados do direito à educação.

Para pensar a valorização da EJA na política educacional brasileira discutiremos a legislação que norteia suas ações: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007) e o novo Plano Nacional de Educação (2014) com o objetivo de compreender o percurso histórico de conquistas traçado em direção à garantia do direito à educação de qualidade e para todos, e refletindo sobre as atuais lutas e ações que atualmente constituem a EJA.

Nosso foco estará, portanto, em tudo o que diz respeito à EJA dentro das legislações mencionadas acima, a fim de salientar as conquistas em termos políticos e educativos para qualificar a discussão da importância e relevância desta modalidade de educação, bem como da formação de professores munidos de conhecimentos específicos para atuação nela.

### **3.1 O início da educação de adultos no Brasil**

A história de colonização do nosso país garantiu por quase quatro séculos o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Refletindo toda a desigualdade social, também as primeiras iniciativas de educação se caracterizaram por seu caráter seletivo, discriminatório e excludente, o que pode ser observado nos dados do Censo Nacional de 1890 que apontam a existência de 85,21% de analfabetos na população total brasileira (PAIVA, 1983).

Desde o final do século XIX até o início do século XX, o contexto nacional é marcado pelo emergente desenvolvimento urbano que tinha forte influência da cultura europeia. Referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, a escolarização significava um critério de ascensão social da qual só faziam parte os que detinham grande poder aquisitivo.

Por meio da Reforma João Alves de 1925, surgem algumas iniciativas de ensino noturno para jovens e adultos e, pouco tempo depois, no início da década de 1930, se inicia um movimento contra o analfabetismo mobilizado por organismos sociais e civis, porém ambas iniciativas estavam voltadas aos interesses da classe dominante, cujo principal objetivo era o de aumentar o contingente eleitoral.

A visão que se tinha do analfabeto nessa época era de uma pessoa inculta, preguiçosa, ignorante e incapaz, sendo o analfabetismo tido como um mal e uma doença nacional. Uma citação de Couto (1933) ilustra a situação do analfabeto nessa sociedade: “[...] quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório” (p. 190).

Na Constituição Federal de 1934, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foram instituídas de forma que sua oferta se destinaria inicialmente à alfabetização, considerando os altos índices de analfabetismo do país. Nessa época a educação de jovens e adultos era tema da política educacional e, devido a trabalhos voltados à escolarização da população, a taxa de analfabetismo caiu para 56,2% em 1940 (FAUSTO, 1999).

Uma das primeiras disposições legais para o campo da educação de jovens e adultos está contida em um documento datado de 25 de agosto de 1945, o Decreto nº 19.513, que dispunha sobre a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) às unidades da Federação. O Decreto previa a destinação de 25% de recursos à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos e estabelecia, como condição da aplicação, a observação de um plano geral do ensino supletivo, conforme aprovação do Ministério da Educação e Saúde. A criação do FNEP significou um marco propulsor no desenvolvimento de uma política de educação de jovens e adultos, dado que foi a primeira vez que se destinou a esse tipo de educação uma parcela de recursos monetários, ainda que a aplicação dependesse de um plano geral inexistente; contudo, a partir do Decreto, a União ficava obrigada a cumprir uma política de atuação na área do ensino (BEISIEGEL, 2004).

No ano de 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por objetivo a orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O SEA se designava como “serviço especial” do Departamento Nacional de Educação e se dividia inicialmente em quatro setores: 1) Administração de planejamento, 2) Administração de controle, 3) Orientação pedagógica e 4) Relações com o público. Uma vez instalada a SEA, a União passa a se desenvolver em ritmo acelerado, tanto que impulsionou um amplo movimento de mobilização da população a favor da educação de jovens e adultos. “Como parte deste esforço de mobilização dos recursos materiais e humanos disponíveis, a União também procurou integrar em seu movimento tudo o que já vinha sendo feito anteriormente nesta área do ensino” (BEISIEGEL, 2004, p. 100).

Beisiegel (2004) narra a Campanha de Educação de Adultos, que consistiu num conjunto de atividades realizadas a partir de 1947 sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde, tendo como diretor geral o professor Lourenço Filho até 1950, período que marca as principais conquistas do movimento. Tendo sido aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde o “Plano de Ensino para Adolescentes e Adultos Analfabetos” em 1947, coube à União instalar gradativamente 16.500 classes de ensino supletivo até 1950, contando com manutenção financeira advinda de auxílios federais. O planejamento inicial da Campanha implicava em uma

articulação entre União, Estados e Municípios para a execução dos programas mediante divisão de atribuições entre as diferentes instâncias do poder público.

*Grosso modo*, os resultados da Campanha foram consideráveis, tendo em vista o curto espaço de tempo em que se desenvolveu. Houve falhas na fiscalização e prestação de contas dos auxílios recebidos, mas elas não impediram o funcionamento da rede de escolas do ensino supletivo. Em números, no ano de 1947 a Campanha de Educação de Adultos inicia com um total de 10.416 cursos, subindo para 14.110 em 1948 e terminando com um total de 16.500 cursos de ensino supletivo em 1950, sempre mantidos com auxílios do governo federal. Na documentação encaminhada ao SEA pelas administrações regionais constava um total de 1.200.000 alunos aprovados em quatro anos, a Campanha apresentava rendimento superior a 20 anos em relação às atividades realizadas no período anterior. Contudo, informações oficiais divulgadas posteriormente pelos serviços de estatística do Ministério da Educação não confirmaram o número absoluto estimado pelos organizadores da Campanha (BEISIEGEL, 2004).

A Campanha de Educação do Ministério da Educação e Saúde encontrou continuidade não só no ensino supletivo, realizado como prática de rotina no âmbito dos sistemas escolares regionais, mas, também, em diversos outros empreendimentos inaugurados posteriormente pelo Governo Federal. Continuando a linha de trabalhos iniciada ainda na gestão Lourenço Filho com as “missões rurais” e os “centros sociais” de comunidade, o Departamento Nacional de Educação organizou, em maio de 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, com a finalidade de “levar a educação de base ao meio rural brasileiro”, mediante “a instituição de missões rurais, centros sociais, campanhas educativas, centros de treinamento de líderes rurais [...] e outras modalidades de educação de base ou fundamental”. (BEISIEGEL, 2004, p. 169)

A educação de jovens e adultos não recebeu muita atenção no início do Governo Kubitschek, ganhando mais espaço apenas em 1958 quando, nos termos da Portaria nº 5-A de 9 de janeiro, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que atuou em um município de cada uma das regiões Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul do país. Inicialmente esta Campanha previa a expansão e melhoria do ensino primário fundamental comum, sendo também responsável pela educação elementar e pela iniciação profissional de adolescentes e adultos (BEISIEGEL, 2004).

No ano de 1961, o Governo Federal passa a financiar um movimento de educação de jovens e adultos intitulado Movimento de Educação de Base (MEB), articulado com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Experiências de “educação radiofônica” desenvolvidas pelas Arquidioceses de Natal e Aracaju formavam as bases do movimento, que com o apoio da União e do episcopado se fixou nos termos do Decreto nº 50.370 de 21 de março

de 1961. Enquanto isso, o ensino do SEA continuou a ser desenvolvido na condição de tarefa secundária dentro das instituições de ensino primário (BEISIEGEL, 2004).

Uma nova perspectiva para a educação brasileira surge no início dos anos 1960 a partir das ideias e experiências desenvolvidas no Recife-PE por Paulo Freire<sup>2</sup>, educador por profissão, advogado por formação, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as necessidades das classes populares, realizada através da compreensão de sua realidade. A partir de sua pedagogia de ensino de jovens e adultos se constitui a educação popular.

Nessa época surge uma possibilidade de renovação do ensino supletivo, quando começam a ter repercussão as polêmicas geradas em torno do “método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, que consistia em procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo professor Paulo Freire no Recife dentro do “Movimento da Cultura Popular”.

A atuação do Estado brasileiro nesse período, contudo, não foi favorável à continuação das experiências de alfabetização, uma vez que se entendia que o país passava por uma etapa de pré-revolução, de “tensões sociais”, na qual as expectativas criadas pelo desenvolvimento (aumento da possibilidade de bens e serviços para fins de consumo e investimento) não acompanhavam o acesso aos frutos de tal desenvolvimento (BEISIEGEL, 2004).

[...] a aceleração do crescimento econômico e a extensão dos seus benefícios a um maior número de cidadão, implicariam mudanças estruturais profundas. Impunha-se o fortalecimento do Governo Federal diante das resistências externas e internas às mudanças. Era necessário deslocar para a administração nacional maior parcela de poder de decisão diante de governos e empresas do exterior, ao mesmo tempo em que, no plano interno, buscava-se o desenvolvimento mediante a promoção das denominadas reformas de base – entendidas, na época, como indispensáveis à incorporação não revolucionária das massas à nação. [...] A afirmação da necessidade de reformas se estenderia a outros setores de atividade, incluindo questões relativas ao sistema eleitoral, à organização urbana, ao ensino universitário, ao capital estrangeiro e, também, à educação comum. Ao mesmo tempo em que davam forma aos objetivos da ação do Governo Federal, a reforma agrária” e as outras “reformas estruturais” apareciam também como meio de mobilização de apoio indispensável à sua própria realização e, principalmente, como instrumento de incorporação de novos contingentes populares às bases de sustentação política dos grupos que se propunham a realizá-las. (BEISIEGEL, 2004, p. 171/172)

Dentro de um contexto de crise, o Governo Goulart assume o executivo e, ainda que submetido a forte pressão, associa suas possibilidades de sobrevivência e fortalecimento político à ampliação de suas bases populares. “A luta pela realização das reformas, examinada

---

<sup>2</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu no Recife e é considerado um dos pensadores mais notáveis da história da Pedagogia, sendo o brasileiro mais homenageado da história e o único a receber o título de Patrono da Educação Brasileira.

sob este prisma, aparecia como principal instrumento de catalisação do apoio popular ao governo", acentua Beisiegel (2004, p.172).

Análises da atuação do Governo Federal no início dos anos 1960 revelam ambiguidades políticas relativas à prática dos grupos que então dominavam o executivo. Também o programa de educação de adolescentes e adultos é marcado por esta ambiguidade (BEISIEGEL, 2004). É sob a inspiração do Ministro Darcy Ribeiro que a atuação do Governo Goulart para com o programa toma forma mais definida. Após realizar um diagnóstico da situação educacional no país, a educação de adolescentes e adultos passa a ser tratada como prioritária dentro do Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962.

É realizada então uma convocação de todos os jovens brasileiros analfabetos de 14 a 18 anos para um esforço nacional, no qual se objetivava alfabetizá-los em um período de cinco anos. O Ministro Darcy Ribeiro afirmou em discurso pronunciado pouco tempo depois que havia destinado 1 bilhão de cruzeiros dos recursos do programa para a publicação de cartilhas e manuais de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2004) e, no final do mesmo ano, em discurso proferido na sede da Revista "O Cruzeiro", o Presidente João Goulart anuncia a distribuição de quatro milhões de cartilhas de alfabetização e de cento e cinquenta mil exemplares do manual de preparo e orientação do alfabetizador.

O Presidente anuncia as orientações e os objetivos do Governo Federal para a alfabetização de adultos que, segundo ele, era posta como uma responsabilidade de todos os cidadãos e tinha como principal meta a intensificação da participação política, uma vez que a Constituição Federal na época negava o direito de voto aos analfabetos. Para Goulart, através da alfabetização dos 20 milhões de analfabetos absolutos existentes seria possível a compreensão do regime democrático baseado na participação popular que, em sua visão, se enfraquece com a marginalização de uma parcela ponderável do povo (BEISIEGEL, 2004).

As afirmações do Presidente de modo algum poderiam ser mais claras. Tratava-se, na verdade, de estender às "massas marginalizadas" da população o direito de acesso ao processo político-partidário e, naturalmente, de incorporá-las às bases de sustentação política dos grupos que se erigiam em representantes do povo no Governo da União. (BEISIEGEL, 2004, p. 174)

Também o movimento estudantil viabilizou iniciativas de educação de jovens e adultos, já desde os primeiros anos da década de 1960. A "Comissão de Alfabetização" da União Nacional de Estudantes (UNE) analisava perspectivas de atuação de estudantes como alfabetizadores que funcionaria como um elo a mais na luta popular, garantindo ao estudante maior contato com a realidade brasileira. Contudo, não havia uma planificação de trabalho e as

primeiras experiências da Comissão, realizadas na então Guanabara<sup>3</sup>, ficaram marcadas primeiro por sua demasiada teorização e, depois, pelo praticismo. Quando a Comissão conseguiu se estruturar e começou a funcionar em diversas escolas; organizaram um “Curso de Preparação de Alfabetizadores” que, inicialmente, teve muita procura, porém concluíram depois de um tempo que o melhor jeito de formar o alfabetizador era na prática, colocando-o como monitor para aprender com um alfabetizador mais experiente (BEISIEGEL, 2004).

Ao se confirmar a necessidade do uso de uma cartilha, optaram por adotar o material do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife-PE, que havia desenvolvido, segundo o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, uma cartilha experimental flexível às necessidades da prática, pois esse material tinha como ideal buscar no próprio povo as fontes para o processo de sua educação/alfabetização. A Comissão da UNE buscava, ao adotar a cartilha do MCP, instrumentos voltados aos objetivos do movimento estudantil que garantissem resultados práticos (BEISIEGEL, 2004).

Discutia-se, em setembro de 1962, a dificuldade encontrada na mobilização de universitários para a execução dos trabalhos. Mas, o interesse despertado pelo movimento e a segurança obtida nas atividades anteriores já sugeriam a possibilidade de empreendimentos mais ambiciosos. A UNE inicia então os contatos formais com as uniões estaduais de estudantes visando a articulação de um movimento de âmbito nacional. Já se fixara a intenção de realizar, em janeiro de 1963, o Primeiro Seminário Universitário Nacional de Alfabetização. Chegava-se, finalmente, no “limiar de uma Campanha de grandes proporções”. (BEISIEGEL, 2004, p. 175)

Em meados de 1962, o “método Paulo Freire de alfabetização” começava a se expandir, tendo em vista o êxito com as experiências realizadas no ano anterior no MCP do Recife-PE. Os trabalhos se estenderam primeiramente a João Pessoa-PB, à capital Natal-RN e depois a todo o estado, até que o então ministro Paulo de Tarso Santos<sup>4</sup> confiou ao professor Paulo Freire a coordenação das atividades do Ministério da Educação e Cultura nas áreas de cultura popular e alfabetização de adultos, dando-lhe todo o suporte (BEISIEGEL, 2004).

Assim, foi instituída junto ao gabinete do Ministro uma Portaria Ministerial nº 195 de 8 de julho de 1963, a Comissão de Cultura Popular, que tinha como principal objetivo implantar novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, em todo o território nacional, abrangendo áreas onde a educação ainda não havia chegado. Uma Portaria baixada no dia seguinte, nº 203, designava Paulo Freire à presidência da Comissão criada, e uma nova Portaria, de 9 de julho do mesmo ano, confiava a ele a presidência de um grupo de trabalho

---

<sup>3</sup>A Guanabara foi um estado brasileiro que existiu no território do atual município do Rio de Janeiro de 1960 a 1975. Em sua área, esteve localizado o antigo Distrito Federal.

<sup>4</sup> Ministro da Educação no Governo João Goulart, de 18 de junho a 21 de outubro de 1963.

designado à realização de uma pesquisa nacional que apresentasse um levantamento e possíveis soluções ao problema da alfabetização, devendo concluir o estudo com um relatório conclusivo no período de 30 dias (BEISIEGEL, 2004).

Com uma parceria entre o Ministério da Educação e o movimento estudantil, inicia-se a estruturação do Programa Nacional de Alfabetização. Um Decreto de 21 de janeiro de 1964, nº 53.465, institui o Programa e em seu Artigo 1º dispõe que os trabalhos se realizariam mediante o uso do Sistema Paulo Freire. Uma Comissão Especial ficaria responsável pela execução e o desenvolvimento do Programa, e recrutaria grêmios estudantis, associações esportivas, associações de bairros, entidades religiosas, organizações civis e militares, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis que tivessem interesse em cooperar com o desenvolvimento do Programa (BEISIEGEL, 2004).

Também a União Estadual de Estudantes (UEE), composta por jovens da esquerda cristã, dá início a um planejamento de “experiência-piloto” no município de Osasco, introduzindo o método Paulo Freire de alfabetização de adultos no estado de São Paulo. Antes do início dos trabalhos de alfabetização, Paulo Freire e alguns colaboradores ministraram um curso composto por oito conferências, em São Paulo, para um grupo de sessenta universitários, que por sua vez atuaria na formação de novos coordenadores. Dada a experiência, a UEE passou a atuar em âmbito nacional junto ao Programa Nacional de Alfabetização, que caminhava muito bem até que foi deposto o governo Goulart (BEISIEGEL, 2004).

Paulo Freire, que compunha a Comissão Especial, foi nomeado em 16 de março de 1964 substituto eventual do Presidente da Comissão, o próprio ministro Paulo de Tarso, para executar as funções de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização. Em menos de um mês, a Portaria nº 237 de 14 de abril revogou todas as portarias anteriores e o Ministério da Educação divulgou através da imprensa um levantamento do material usado na campanha de alfabetização que, em sua visão, possuía caráter subversivo (BEISIEGEL, 2004).

Isso aconteceu em decorrência das experiências de educação e cultura que passaram a questionar a ordem capitalista e a fomentar a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base conduzidas pelo governo de João Goulart. Segundo Paiva (1983), os vários programas de alfabetização de adultos possibilitaram a organização política das massas, o que foi considerado especialmente ameaçador aos grupos direitistas, uma vez que não seria mais possível conquistar o novo eleitorado.



[...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1983, p. 259)

Foi assim que ocorreu o Golpe de Estado no Brasil<sup>5</sup> em 1º de abril de 1964, suprimindo muitas das experiências de alfabetização de caráter emancipador. Para Beisiegel (2004, p. 182), muitos aspectos dos trabalhos de alfabetização foram ignorados e encerrados devido ao Golpe de 1964, “em benefício da ênfase na dimensão realmente esclarecedora dos programas de educação de jovens e adultos empreendidos no país com reflexos posteriores em São Paulo”.

Contudo, o autor mesmo ressalta que iniciativas voltadas à educação da massa continuaram durante o período de ditadura militar. Um dos programas, intitulado Movimento de Educação (MOVE), atuou na capital e no estado de São Paulo e logo realizou parceria com o Serviço de Educação de Adultos, que ainda se encontrava em vigor. Porém, como narra Beisiegel (2004, p. 183), “O esforço de renovação do ensino supletivo desenvolveu-se de modo irregular, encontrou resistências, sofreu o impacto das radicalizações políticas de 1968, praticamente extinguiu-se no ano seguinte, mas deixou um acervo apreciável de realizações”.

No ano de 1967, o próprio governo militar, denominado Governo da União, anunciou um novo empreendimento de âmbito nacional voltado à alfabetização de adolescentes e adultos, amparado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro, constituindo-se enquanto atividade prioritária no Ministério da Educação e Cultura. Assim, o Poder Executivo instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que iniciou suas atividades em 1970 junto às prefeituras municipais de todo o Brasil, objetivando “instituir um movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos que durasse enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país” (BEISIEGEL, 2004, p. 184).

O MOBRAL não possuía um método específico de alfabetização, se desenvolvia mediante os bons rendimentos utilizando o emprego da rádio, da televisão e outros recursos audiovisuais, desde que fossem compatíveis com os padrões de custo do programa (BEISIEGEL, 2004). Seu perfil de ensino era centralizador e doutrinário, sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, muito recorrente naquele período, e se utilizava de um modelo tecnicista de educação, seguindo os padrões capitalistas de produção e

---

<sup>5</sup>Fim do regime democrático no Brasil e o estabelecimento da ditadura militar (1964-1985).

consumo. Durante os 15 anos em que vigorou, o MOBRAL alfabetizou apenas 10% das quarenta milhões de pessoas que frequentaram o programa, não representando grande avanço no âmbito educacional do país.

### **3.2 As atuais políticas educativas de EJA na legislação brasileira**

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%.

A partir de 1985, com a nova república, o governo federal rompeu com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo de vez o MOBRAL, e criando a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, mais conhecida como Fundação Educar, que apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelas prefeituras municipais e outras instituições. No ano seguinte, o Ministério da Educação compôs uma comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, documento que reivindicou a oferta da educação pública de qualidade com identidade própria e com vistas a criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos. Esse período foi marcado pela descentralização dos recursos e do poder decisório até então concentrado no MEC; assim, os próprios estados e municípios passam a assumir a demanda de alfabetizar e escolarizar o público jovem e adulto conforme seus respectivos orçamentos.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a educação como um direito público subjetivo, incluindo os que não tiveram acesso à escola na idade própria. Para Paiva (2009, p. 133), "a perspectiva do

direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos uma nova história na educação brasileira".

A educação foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, ainda que, de modo geral, como dever do Estado e da família e direito de todos os cidadãos. Destacamos que, ao proclamar que a educação é um direito de todos, na letra da lei se asseguram os direitos das pessoas jovens e adultas, principalmente no que diz respeito aos horários de “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” no inciso VI do Art. 208 (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição Federal de 1988, legislação nacional que garante o direito à educação pública e gratuita, reconheceu pela primeira vez na história do país os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Na visão de Soares (2001, p. 203), “de fato, houve a partir de 1988, uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação”. O autor ressalta entre as conquistas legais o dever do Estado em garantir a educação para todas as pessoas que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária, pois até então o contexto era de poucas iniciativas de EJA, incluindo a educação não formal.

Para Soares (2001, p. 203),

[...] muito contribuiu para uma melhoria da qualidade no atendimento à EJA o conceito ampliado de alfabetização, divulgado principalmente a partir de estudos da Unesco, que criticava as experiências aligeiradas que não levavam os jovens e adultos a adquirirem domínio do uso da leitura e da escrita. De acordo com essa concepção, para se considerar alfabetizado, são necessários, no mínimo, de 4 a 5 anos de estudos, de modo que o alfabetizador não regresse à situação anterior.

A fala de Haddad (2007) corrobora com a de Soares (2001) quando considera a Constituição de 1988 como uma plenitude da conquista ao acesso à educação. Para o autor, tal direito humano teve reconhecimento com o processo de democratização da sociedade brasileira na década de 1980, contexto em que se lutava pela implementação de uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer outra forma de convivência após duas décadas de ditadura militar. Em suas palavras, “A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo,

reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público” (HADDAD, 2007, p. 8).

Beisiegel (1997), em sua reflexão sobre as contribuições da Constituição de 1988, dá ênfase à distribuição de responsabilidades no dever educacional do poder público: União, estados e municípios, uma vez que o artigo 211 da referida e atual Constituição dispõe que as três esferas se organizariam em regime de colaboração. Entretanto, por mais que se afirme no parágrafo 2º do art. 211 que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, não está explícita na letra da lei a obrigação por parte dos municípios de responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos.

Sobre o financiamento, se comparada à primeira Constituição que apenas previa a gratuidade, há um avanço, pois, o financiamento passa a ser garantido em lei. Dessa forma, no parágrafo 1º de art. 211 da Constituição de 1988 consta que “[...] a União “prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”. Para Beisiegel (1997), nesse trecho o legislador reconhece implicitamente que municípios, Distrito Federal e estados podem precisar do auxílio da União para atender às suas obrigações para com o ensino fundamental de toda a população.

Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, mais conhecida por Declaração de Jomtien, que teve influência marcante na EJA, pois, ao ampliar sua abrangência, passou a incluir as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos. A Conferência teve financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial, o que deixa claro que há uma preocupação geral em torno do analfabetismo.

No documento final desta Conferência, há a preocupação em universalizar a educação básica entre crianças, jovens e adultos, mas prioritariamente entre meninas e mulheres como estratégia de vencer o preconceito de gênero. Também são destaques da Conferência a necessidade de melhoria da qualidade do ensino e medidas efetivas para redução das desigualdades, visto que uma das proposituras do documento é a eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação.

Nesse mesmo ano, instituído como Ano Internacional da Alfabetização pela UNESCO, em território nacional foi extinta a Fundação Educar e o governo federal se isenta do financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização

existentes até então. Inicia-se, então, um movimento de contestação quanto "à descontinuação dos direitos educativos conquistados na transição democrática" em termos nacionais (DI PIERRO, 2005, p. 1130).

O cenário que caracteriza a EJA nessa época é de programas e projetos de extensão nacional de combate ao analfabetismo, porém realizados de maneira desarticulada, sem que fosse implantada uma política efetiva de alfabetização e ensino de adultos.

Dando lugar à Fundação Educar, o governo lançou o Programa Nacional de Ação e Cidadania (PNAC), que não chegou a ser efetivado, porém. Logo após, em 1996, o governo instituiu o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), através do Ministério do Interior e o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho. "O que existem são ações fragmentadas e desarticuladas que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA" (SOARES, 2001, p. 206).

Nessa época, autores como Paiva, Machado, Ireland, Haddad (1997) e Ribeiro (2004) destacam a separação entre a modalidade e a educação regular, a falta de elo entre os programas de alfabetização, a questão da diversidade na junção de jovens e adultos em um mesmo ambiente, a possibilidade de qualificação para o trabalho junto à alfabetização, a articulação da modalidade com a formação profissional e a necessidade de conclusão da educação básica, entre outros temas.

É nesse contexto de desarticulação de políticas e programas que em 1996 as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDBEN de 1996, na modalidade de educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, conforme dispõe o Artigo 4º:

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

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

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988, ainda que tenha sido citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDBEN, Lei nº

4024/61, surgiu a partir da demanda de uma legislação educacional geral e, ainda que tardiamente consagrada<sup>6</sup>, foi considerada significativa, pois pela primeira vez o Estado se posiciona frente às necessidades da educação em todos os níveis, visto que antes as leis eram fragmentadas. Apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído, significando um grande avanço desde sua primeira edição no ano de 1961.

A atual LDBEN foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDBEN de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) na primeira etapa da educação básica e a instituição das modalidades de educação “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”.

Em sua nova configuração, a LDBEN significa um marco na história da educação brasileira, pois é uma legislação que trata especificamente da educação e a define, pautando-se nas necessidades da época. Seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro, nos quais vemos refletidos muitos dos desafios e esperanças que movem o trabalho de tantos educadores numa nação de realidades tão diversas.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica. Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. (BRASIL, 2001)

Entre as mudanças mais respeitáveis que a LDBEN de 1996 inaugura, destacamos:

- 1) A universalização da educação básica, que passa a integrar a educação infantil e o ensino médio na faixa dos 4 a 17 anos;
- 2) A exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- 3) A inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio;
- 4) A importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- 5) O fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;

---

<sup>6</sup> Demorou quinze anos para ser aprovada.

6) A flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;

Ao ser estabelecida enquanto modalidade na LDBEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade e a incentiva, como tática de diminuição do analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar no tempo regular. As especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, são reconhecidas e com elas a necessidade de a escola pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com este público.

Incluída no Capítulo II da LDBEN, que trata da educação básica, a EJA, juntamente com a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, aparece como modalidade de ensino em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação:

#### Seção V

##### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

A LDBEN reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência, conforme aponta Jeffrey et al, (2013, p. 15):

O texto da Lei garante o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular. A partir de 1996, uma série de ações foram propostas na tentativa de garantir o direito aos sujeitos que se encontravam fora do sistema escolar ou que já apresentavam defasagem idade série dentro do sistema regular. Mas foi na primeira década dos anos 2000 que nos deparamos com os primeiros programas voltados para EJA com ênfase à alfabetização de jovens e adultos, atendimento à demanda educacional e a grupos ou regiões focais.

Antes, essa lei estabelecia que o ensino destinado aos adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular tinha a missão de “suprir a escolarização regular”; a nova lei afasta-se da ideia de compensação e suprimento e assume papel de reparação, equidade e qualificação. Tal mudança pressupõe uma nova forma de ver o público da EJA, “faz lembrar que a ausência da escolarização não pode nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos do mercado” (BRASIL, 2000).

Apesar das conquistas e do reconhecimento do direito à EJA, para Haddad (2007), a nova LDBEN deixou de lado uma série de iniciativas importantes, como a recuperação do termo Educação de Jovens e Adultos com um conceito mais voltado à construção de processos próprios e outros aspectos relativos à responsabilidade do governo em convocar e criar condições para os adultos frequentarem a escola. O autor critica ainda o fato de a Lei não dedicar nenhum artigo voltado ao analfabetismo.

Ainda sobre a LDBEN, há de se ressaltar o fato de os legisladores não observarem a recomendação da Comissão Nacional de EJA (nomeada pela Portaria Ministerial 1181, de 12 de agosto de 1994) de manter a idade mínima de certificação de exames supletivos de 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 para o Ensino Médio. O fato é que na Lei 9.94/96 a idade mínima de certificação foi reduzida para 15 e 18 anos, ocasionando no aumento da demanda da EJA e reduzindo a demanda do ensino regular, sendo que constitui o espaço de formação mais adequado a adolescentes e jovens com pequena diferença etária.

Outra desvantagem para a EJA pode ser observada a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que modifica, entre outros artigos, o Art. 208 da Constituição Federal, suprimindo a obrigatoriedade do poder público de oferecimento do Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e anula ainda o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos.

A partir da mesma Emenda, ocorre a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, consistindo na criação de um fundo de distribuição de recursos oriundos dos impostos dos Estados e municípios para atender ao ensino fundamental e valorizar o profissional do magistério. Porém, é vetado o repasse de recursos para as matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de EJA, período caracterizado pela marginalização da modalidade, dado que a referida Emenda Constitucional inviabilizou o repasse de recursos



públicos para a EJA, privilegiando o ensino fundamental regular de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (SOUZA, GONÇALVES e CUNHA JUNIOR, 2013).

Outro aspecto importante a ser relevado no histórico da EJA é a presença marcante da sociedade civil nas discussões, construção e implementação das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos na segunda metade da década de 1990, o que representa um marco na efetivação do ato democrático no país.

Um exemplo é a Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos<sup>7</sup> (CONFINTEA), um dos principais meios de discussão e reflexão sobre a EJA, que se estabeleceu a fim de fortalecer as políticas na articulação com os diferentes sujeitos que fazem a EJA. Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a CONFINTEA é realizada a cada 10 ou 12 anos e é o evento internacional máximo da área de Educação de Jovens e Adultos.

Em 1997, a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Declaração de Hamburgo) traz uma visão de EJA que perpassa da ideia do direito, ressaltando-a enquanto aspecto fundamental para o desenvolvimento, “a chave para o século XXI” que tem no exercício da cidadania uma condição para uma plena participação na sociedade. O evento significa, pois, um marco importante na medida que estabelece um vínculo da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento da humanidade:

Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997)

Para Pierro (2006), a Declaração de Hamburgo aprovada na V CONFINTEA confere à EJA o objetivo de desenvolver a autonomia e a responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais da atual sociedade, além de significar um espaço de promoção da igualdade de gênero e acesso aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação.

---

<sup>7</sup>Histórico de realização das CONFINTEA's: I CONFINTEA - Dinamarca, 1949; II CONFINTEA - Montreal, 1963; III CONFINTEA - Tóquio, 1972; IV CONFINTEA - Paris, 1985; V CONFINTEA - Hamburgo, 1997; O Brasil sediou a VI CONFINTEA em 2009, sendo a primeira vez que se realizou no hemisfério sul, na América Latina e no Brasil.

Soares (2001) salienta o grande movimento no campo da EJA entre 1996 e 1997, pois, por ocasião da Conferência de Hamburgo, foi organizada uma agenda de preparação que contou com a participação de vários segmentos: governos estaduais e municipais, ONGs, universidades, setores empresariais, instituições dos trabalhadores, delegacias do MEC etc. A agenda previa os encontros estaduais de EJA, os encontros regionais realizados em Curitiba e Salvador, o encontro nacional ocorrido em Natal, um encontro latino-americano que teve como sede Brasília, e culminando com a Conferência Internacional na Alemanha (SOARES, 2001).

Os fóruns estaduais de discussão e articulação da EJA surgem, então, a partir da convocação da UNESCO para a Conferência de Hamburgo, onde se sente a necessidade de organização de reuniões locais e nacionais, a partir da recomendação do Ministério da Educação e Cultura, como preparação para o evento, assim como descreve Soares (2001). A partir daí começa um movimento de grande mobilização da EJA no país, com a organização do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), dos Fóruns de EJA em todos os Estados brasileiros e da VI CONFINTEA, que se constituiu em discussão e fortalecimento das políticas de EJA e na articulação com os diferentes sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino.

O Governo Brasileiro entende a VI CONFINTEA como uma oportunidade estratégica para desencadear processos articulados de fortalecimento nacional da EJA. Para tanto, planejou um processo preparatório que inclui: a) oficinas regionais de formação em organização e análise de dados para o diagnóstico da EJA nos estados, nas quais participaram representantes das secretarias estaduais e municipais (capital) da educação, comitês estaduais ou gestores da educação do campo, fóruns de EJA, UNDIMEs, universidades; b) encontros estaduais; c) cinco encontros regionais; d) encontro nacional. Tais processos, entretanto, não devem se encerrar com a realização do evento em 2009, mas ter continuidade através da articulação e diálogo construídos no bojo deste processo com governos estaduais e municipais, universidades e sociedade civil, com destaque para os fóruns estaduais de EJA. (BRASIL, 2009, p.13)

Neste contexto, pesquisadores, organizações não governamentais, militantes e profissionais da educação de jovens e adultos passam a reivindicar através dos Fóruns, Seminários, Conferências e demais espaços de discussão metas mais claras para a EJA. Um exemplo é que os Programas Nacionais de Alfabetização, o que atualmente é o Brasil Alfabetizado, não tratem o analfabetismo como uma praga ou uma doença que deve ser erradicada ou exterminada.

A partir do amadurecimento de discussões e experiências de EJA na década de 1990, e por efeito das determinações legais conquistadas nesse período, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, promulgadas em 10 de maio de 2000 pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

A normatização das diretrizes foi elaborada através de um amplo processo de discussão democrática em todo o país e, ao expressar uma concepção de educação como direito de todos, evidencia a aprendizagem como um processo ao longo da vida. Em sua essência, as diretrizes buscam superar a visão preconceituosa do analfabeto como inculto e desqualificado, ressaltando a rica cultura da oralidade de que é portador, além de reconhecer a diversidade cultural e regional desse sujeito. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA passam a valorizar ainda aspectos referentes às especificidades de tempo e espaço dos educandos, a diferenciação entre as faixas etárias jovem e adulto, a formulação de projetos pedagógicos específicos, cursos noturnos regulares, e ressaltam a EJA como direito, superando a ideia de compensação pelos princípios de reparação e equidade.

A discussão da função reparadora da EJA dentro do documento fornece subsídios para a reflexão da diversidade dos sujeitos que não puderam frequentar a escola em seu tempo regular e também sobre a necessidade de um modelo pedagógico próprio capaz de satisfazer as necessidades de aprendizagem desses jovens e adultos. A partir dessa constatação se institui a função equalizadora da EJA, que o documento descreve como um “novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades”, que essencialmente é a possibilidade oferecida aos novos alunos e alunas de inserção no mundo do trabalho e na vida social, para além da alfabetização:

A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor).

E a partir dessa nova verificação, o documento afirma sua visão de educação como chave indispensável para o exercício da cidadania e define a EJA como uma promessa de qualificação para jovens, adultos e idosos, uma efetivação de caminhos de desenvolvimento aos cidadãos que muito têm a ensinar às novas gerações e uma atualização de conhecimentos ao longo da vida, que por sua vez é chamada de função permanente da EJA. Neste sentido a educação de jovens e adultos “é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade” (BRASIL, 2000, p. 11).

A formação docente para a educação de jovens e adultos é título de um dos capítulos das diretrizes que, também por esse aspecto, é considerada inovadora, pois até então

havia poucos registros em legislações educativas tratando da formação específica para professores de EJA. Um deles, ao qual o capítulo faz referência, é o art. 61 da LDBEN que prevê a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Também o art. 4º da LDBEN é mencionado, pois ele impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Para as diretrizes, no termo adequação se embasa a exigência de formação específica para o professor da EJA, pois “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58).

Ao citar iniciativas de universidades em parceria com Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos de promoção de formação docente para a EJA, o documento afirma a necessidade de as licenciaturas considerarem em seus cursos a realidade da EJA, que há quinze anos é apontada como um processo em via de consolidação. “A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p. 60).

Por tudo o que por nós foi destacado, pensamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA vão muito mais além da função normatizadora e regulamentadora. O documento é considerado um marco na educação de jovens e adultos no Brasil, uma vez que supera a concepção de suplência e aligeiramento do ensino, amplamente utilizada e difundida anteriormente, e por legitimar o direito por uma educação de qualidade (SOUZA, GONÇALVES e CUNHA JUNIOR, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos foi também incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado pelo Governo Federal em 9 de janeiro de 2001. Um dos objetivos do PNE era a integração de ações por parte do poder público para a erradicação do analfabetismo (Art. 214, I), reconhecendo que tal tarefa exigia ampla mobilização de recursos financeiros e humanos a serem subsidiados pelo governo e pela sociedade.

Dentre as metas do PNE de 2001 para a EJA, se destacam:

- A criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos no período de cinco anos, superando os índices de analfabetismo até o final da década;
- A garantia da oferta das primeiras séries do Ensino Fundamental a 50% da população de mais de 15 anos que não tivesse atingido tal nível de escolaridade e

- A Inclusão da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2000).

Entretanto, sabemos que essas metas não foram alcançadas até o final da vigência do plano, tendo em vista que a mesma demanda por educação de jovens e adultos ainda hoje persiste. Entre as principais características da gestão educacional durante os anos 2003 e 2009, no Governo Lula<sup>8</sup>, está a tentativa de estabelecimento de um compromisso com a educação, assim como de resgate de direitos e garantias já assegurados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/96.

Para Jeffrey e Thomaz (2014), esse processo é evidente ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação na época, que, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, aglutina os departamentos de EJA e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, que por sua vez era responsável pela Educação Escolar Indígena, Diversidade e Inclusão Educacional, Educação no Campo, Educação Ambiental e Ações Educacionais Complementares.

Observa-se que todos os programas do Governo Federal apresentados caracterizam-se por iniciativas que fomentam políticas compensatórias e focalizadoras, embora destaquem a questão da diversidade, ora em uma perspectiva de inclusão social, ora em uma perspectiva de garantia do direito à educação. (JEFFREY e TOMAZ, 2014, p. 10)

Outro dado importante sobre os programas de EJA adotados pelo MEC e demais ministérios, a partir de 2003, é o seguimento de uma tendência latino-americana de opção preferencial pela formação dos jovens para dar vida ao projeto de desenvolvimento social, por meio de sua capacidade empreendedora (JEFFREY e THOMAZ, 2014).

Uma vez reconhecida a necessidade de uma política educacional específica para a EJA, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos passa a analisar as propostas pedagógicas de EJA realizadas até 2005 a fim de, a partir desse estudo, encontrar uma solução para a redefinição da oferta da EJA. Esse processo envolveu diversos agentes que pesquisam e compõem a EJA, tais como: professores, gestores, pedagogos, educandos e entidades governamentais. Chegou-se à conclusão de que é necessária uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, acima de tudo, a garantia de aprendizagem dos educandos, indo ao encontro do contexto das legislações e das ações do governo.

Nesse contexto passa a vigorar uma nova proposta curricular de EJA, pressupondo ações pedagógicas descentralizadas, voltadas às minorias formadas por povos

---

<sup>8</sup> Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil por dois mandatos: 2003 a 2010.

indígenas, ribeirinhos, remanescentes de quilombos, acampados e assentados rurais, dentre outros. A carga horária dos cursos também passa a ser definida, com o mínimo de 1200 horas e o máximo de 1440 horas na forma presencial, porém se respeitando as peculiaridades de cada grupo em turnos e horários necessários para cada comunidade. Os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular nos níveis Fundamental e Médio, contudo há um tempo diferenciado de currículo da EJA que considera os saberes e história de vida dos educandos, assim o encaminhamento metodológico, que trata dos conteúdos em tempos diferenciados, de acordo com as experiências de vida dos educandos.

Nessa mesma época, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, em 15 de maio de 2006. O documento expressa a preocupação de que sejam desenvolvidos nos cursos formação de pedagogos práticas educativas de conhecimento do processo de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. A única vez que a EJA é citada no documento se refere ao estágio curricular nesta modalidade, dentro do Art. 8º que corresponde ao projeto pedagógico da instituição. Entretanto, assim como disposto também no Art. 6º, a estrutura do curso de Pedagogia se constituirá respeitando a autonomia pedagógica das instituições, ou seja, fica a cargo da unidade formadora o provimento da preparação do professor para as diferentes modalidades de ensino, não estando, portanto, assegurada a formação específica em EJA.

Na visão de Machado (2008), o que ocorre é um reforço na perspectiva de formar o pedagogo como profissional para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, porém sem mudanças notórias. Assim, perdura a forte ausência de formação específica para atuar na modalidade de EJA na realidade da maior parte dos cursos de licenciatura no país.

Em janeiro de 2007, em substituição ao FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A principal diferença é que passa a atender a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, modalidades de ensino que até então não dispunham de financiamento próprio. Em números, os estados e municípios passam a colaborar com o fundo com 20% da sua receita proveniente de impostos e transferências, aumentando dos 15% que eram até dez/2006, para 16,66% em 2007, 18,33% em 2008 e de 2009 em diante 20%. Já a União aplicou no FUNDEB 2 bilhões de reais em 2007, 3 bilhões em 2008, 4,5 bilhões em 2009 e a partir de 2010 sua colaboração foi de 10% do total de recursos do fundo (estimado em torno de 5,5 bilhões de reais).

Em 2009, a Emenda Constitucional Nº 59 estabelece a obrigatoriedade como estratégia de universalização da Educação Básica para adequação até 2016. Três anos antes de vencimento do prazo, a Lei nº 12.796 de 2013 realiza uma alteração expressiva da LDBEN no que diz respeito ao período de obrigatoriedade escolar, que constitui a educação básica. Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações:

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

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

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Assim, fica estabelecida a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, consolidando o direito público subjetivo para todas as etapas da Educação Básica, que agora abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Foi consolidado recentemente outro espaço de discussão da educação nacional e, conseqüentemente da EJA: a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que consiste em um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que toda a população possa participar do desenvolvimento da educação brasileira. Tem sido organizada bianualmente para tematizar a educação escolar desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. A Conferência Nacional é sempre precedida de Conferências Municipais e Estaduais, realizadas um ano antes do encontro nacional, das quais participam estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada.

A Comissão Organizadora Nacional da CONAE é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. O tema da 1ª Conferência realizada em 2010 foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Já o tema da 2ª edição de 2014 foi “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação

federativa e regime de colaboração”, discussões que se concretizaram no sancionamento do novo PNE em 2014.

Concomitante a isso, o projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, porém tardou quatro anos até que fosse sancionado pela então Presidenta Dilma Rousseff<sup>9</sup> em 25 de junho de 2014. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tanto as metas quanto as estratégias preveem iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

O projeto estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de 4 a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Um dos avanços, mas que segue a perspectiva de governo anterior, é a definição de estratégias específicas para a inclusão de minorias como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.

As principais metas do PNE 2014 são:

- Universalizar a educação infantil e ensino médio até 2016;
- Alfabetizar todas as crianças até o fim do terceiro ano do ensino fundamental e garantir que pelo menos 95% delas concluam o fundamental na idade recomendada; triplicar o número de matrículas educação profissional técnica de nível médio;
- Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos, garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores e ampliar as matrículas na pós-graduação stricto sensu para atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores; oferecer educação em tempo integral para pelo menos 25% dos alunos do ensino básico em pelo menos 50% das escolas públicas;
- Garantir que todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com necessidades especiais tenham acesso à educação básica com atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino;

---

<sup>9</sup> Primeira mulher Presidente do Brasil com primeiro mandato de 2011 a 2014 e reeleita em 2015.



- Criar, em até um ano, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os professores da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento em que atuam;
- Em até dois anos, dar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, com critérios de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar;
- Atingir o investimento do equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública.

Para a EJA o novo e atual PNE prevê as seguintes metas:

- Aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, em até dez anos, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros;
- Reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos; no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade;
- Garantir que pelo menos 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) sejam integrados à educação profissional.

Pensamos que, se as metas do PNE, em especial as pensadas para a EJA, forem colocadas em prática nos tempos previstos, teremos enfim uma década de desenvolvimento nacional que, através da efetivação das políticas educativas, refletirá na melhoria de vida dos brasileiros.

Concluimos este capítulo reafirmando o descaso com o problema do analfabetismo no Brasil ao revisitarmos o percurso histórico de constituição das políticas públicas de EJA. Assim, fica evidente que alfabetizar e instrumentalizar a população não foi prioridade de governos, uma vez considerando as atuais cifras de brasileiros que seguem sem usufruir do direito à educação. Por isso, pensamos que a oferta da EJA com qualidade é fundamental, tendo em vista sua enorme demanda que se estende por todo o país (BRASIL, 2009). A constituição histórica da EJA no Brasil pressupõe também considerar em todos os seus processos políticos e educativos a educação popular, muito bem definida por Paulo Freire:

A Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos **é melhor percebida** quando a situamos hoje como Educação Popular. (FREIRE, 2000, p. 15, grifo nosso)

Por esta razão defendemos que a EJA necessita de elementos apropriados para atender às demandas dos sujeitos que, em sua diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, social

e econômica carecem de ambiente físico, conteúdos, metodologia adequados, além de professores bem formados e sensibilizados com a importância dessa modalidade.

Portanto, por todas as legislações e eventos de discussão de fortalecimento da EJA elencados nesse histórico, percebemos que esta modalidade foi ganhando espaço dentro da política educacional de forma a hoje ser garantida desde seu direito, acesso, até metodologias específicas, financiamento próprio e diretrizes curriculares para embasar o trabalho dos educadores. Porém, a garantia na letra da lei não reflete imediatamente na vida dos cidadãos, ficando uma lacuna entre a legislação e sua implementação.

Vale ressaltar que não é pela via do pessimismo que apontamos os problemas e desafios da EJA, mas pela via da denúncia e da reflexão que nos cabe enquanto profissionais da educação brasileira. Por isso, discutiremos no próximo item os aspectos que envolvem a formação do professor de jovens e adultos, a fim de traçar as perspectivas e tendências atuais para este campo profissional de atuação docente.

Em seguida abordaremos a formação de professores no Brasil, em especial a formação do professor de adultos, que muitas vezes não é adequada ou suficiente para o preparo docente. E, por fim, concluindo o próximo capítulo, abordaremos os desafios da implementação de políticas públicas de EJA e as atuais perspectivas do campo de formação de professores para essa modalidade.

#### **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES DE EJA**

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996)

No capítulo anterior apresentamos o histórico de conquistas na legislação nacional para a EJA, refletindo sobre sua atual configuração, como se dá o repasse de verbas, como é pensada e estruturada do ponto de vista da política educacional, já que a educação é hoje um direito constitucional de todos os brasileiros e brasileiras.

Considerando o histórico da EJA no Brasil e a necessidade de efetivação de suas políticas públicas, iremos agora problematizar a formação do professor que está sendo preparado para atuar na modalidade de educação de jovens e adultos, ou seja, que irá ensinar aos sujeitos que historicamente tiveram seu acesso à educação negado e que ainda hoje encontram barreiras na busca de sua escolarização.

Antes disso, contudo, é importante definir quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos no contexto atual. Pesquisadores que se dedicam à 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. Entretanto, 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 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 Graduação em Pedagogia, atualmente o pedagogo é formado para desempenhar funções de professor polivalente, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também em cursos de Ensino Médio e Educação Profissional. Também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é um possível

campo de trabalho do pedagogo e deve ser, portanto, contemplada dentro do projeto pedagógico das instituições formadoras que fazem a opção pela formação específica nessa área.

Assim, defendemos que a formação inicial deve preparar o docente para o ensino de jovens e adultos, conferindo à modalidade EJA o mesmo grau de importância na licenciatura em Pedagogia, que considera igualmente as modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. O que vemos por parte das instituições de ensino superior responsáveis pela formação do pedagogo hoje é uma priorização da preparação para o ensino de crianças, desvalorizando em seu Projeto Político Pedagógico conhecimentos relativos às outras modalidades e espaços de atuação desse docente.

O Pedagogo 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.

Daí a importância de que a formação acadêmica na licenciatura em Pedagogia não tenha um caráter generalista, como se pouco importasse o contexto social da escola e dos alunos no momento de exercer a docência. Uma formação inicial de professores que não contemple em seu Projeto Político 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 desses sujeitos.

Em nosso país, o professor dos Anos Iniciais da EJA é formado dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia e por isso defendemos que a formação inicial do Pedagogo deve considerar a especificidade de todas as modalidades de ensino, em especial a da EJA, uma vez que caberá a esse profissional a missão de 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 compreensão de textos, da aproximação com a tecnologia, com o mundo globalizado, aspectos de uma sociedade que se desenvolve a cada dia mais, ainda que uma parte significativa da população esteja às margens de todo o desenvolvimento.

Muitas das pessoas analfabetas apropriam a elas mesmas a "culpa" de não terem estudado ou de não terem conseguido terminar seus estudos, se culpam porque a sociedade capitalista responsabiliza o excluído por sua própria exclusão, o pobre por sua pobreza, o

explorado por sua exploração e o analfabeto por sua não alfabetização. A exclusão do acesso ao ensino priva as pessoas delas mesmas, de quem poderiam ser caso tivessem outras oportunidades, de uma melhor condição financeira caso tivessem estudado, da profissão que poderiam desempenhar, enfim, da dignidade de terem decisão sobre o próprio destino. Ao tomar consciência da complexidade do sistema excludente, essas pessoas podem se descobrir vítimas dele.

A sintonia da educação aos contextos nos quais ela se processa dá à Educação de Jovens e Adultos contornos móveis, em acordo com os desafios sociais, políticos e econômicos trazidos às populações que já ultrapassaram a fase da infância e da adolescência. Isso cobra dos que se dedicam ao trabalho da EJA uma atenção permanente às demandas sociais e às possibilidades do fazer educativo. (B da SILVA, 2006, p. 204)

Freire (1987) afirma que a vocação para a humanização, chamada por ele de vocação ontológica do ser, caracteriza-se pela busca do “ser mais”, processo em que o ser humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, a fim de conquistar sua liberdade. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

Nesse sentido, o ser humano é um ser em constante busca por sua autonomia:

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 65)

Freire (2002) introduz a autonomia como um processo de vir a ser, que se constitui no aprender e ensinar, tarefa que deve ser assumida por educadores e educandos. Assim, define a busca do “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos, como busca pela humanização, sendo a natureza humana programada para ser mais.

O ser humano para Freire (1987) tem rostos reais, trajetórias reais; ele os chama de "esfarrapados do mundo", deixando claro sua posição de oprimidos em uma sociedade capitalista e desigual. Por essa questão, somos seres em busca, “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 42).

Freire (1987) deu visibilidade ao oprimido, ao que a cultura dominante oculta e, ao fazer isso, tira o oprimido da margem e o coloca no centro da história de que também é sujeito. Ele deixou claro que o ponto inicial de uma prática educativa tem a ver com a experiência direta, imediata e cultural do educando, ou seja, com seus níveis de leitura do mundo. E assim,

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p.16)

Nessa perspectiva, a antropologia de Paulo Freire está baseada no fato de que o ser humano está em constante evolução e transformação, pois se reconhece enquanto ser inacabado. Ele aponta como características principais da existência humana a sua condição de inacabamento e a sua capacidade de reconhecer e transformar tal condição através do processo educativo:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1987, p. 42).

A consciência do inacabamento que pontua Freire (1987) para nós é o que move a busca pelo direito à educação, pelo direito à consciência crítica e, por consequência, aos demais direitos sociais e humanos, que só são negados aos que os ignoram. Daí a necessidade do desenvolvimento de uma educação que conscientize a população por anos afastada da escola, que lhe forneça instrumentos para a transformação de sua condição de excluído, iletrado, marginalizado.

Por isso refletimos a educação desenvolvida dentro das universidades, que tem como tarefa formar o professor para ensinar a leitura e a escrita da palavra através da leitura de mundo dos alunos; e refletir a educação para B. Silva (2006), é

[...] pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida, é discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que esses estabelecem consigo e com a natureza; é desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas. A meta da educação é vasta, como vastas são as possibilidades para sua efetivação. Pensar a educação é pensar o mundo. E o mundo é desigual, complexo, mutante, movido pelos fenômenos naturais e pelos fenômenos da ação humana. (B. SILVA, 2006, p. 202)

É com base na importância da formação docente específica de que a EJA carece que nos debruçamos sobre a configuração com que vem se desenvolvendo ao longo da história a

formação de professores no Brasil, para que possamos compreender a necessidade de uma formação que prepare o futuro professor para a realidade que irá encontrar.

#### **4.1 Tendências da formação de professores no Brasil**

A história da formação de professores em cursos específicos no Brasil tem início no final do século XIX num contexto em que o acesso ao ensino era muito escasso, sendo privilégio dos poucos que constituíam a elite. Já nas primeiras décadas do século XX, consolida-se a formação de professores com a criação das Escolas Normais de nível médio (secundário) que passam a formar docentes para o primário (anos iniciais de ensino formal). Já a formação dos professores para lecionar no curso secundário era desenvolvida nas instituições de nível superior (licenciaturas) (GATTI e BARRETO, 2009).

A realidade educacional da época era de um número de escolas muito reduzido, assim como o número de alunos, que constituíam os filhos da elite. Porém, devido ao progresso ocorrido a partir do desenvolvimento da industrialização do país surge a necessidade de escolarização dos trabalhadores e, dessa forma, as primeiras movimentações para o processo de expansão do ensino começam finalmente a ser realidade. Dentro desse contexto, para atender à demanda de mão-de-obra qualificada, também mais professores passam a ser demandados.

A formação nos cursos de licenciatura das poucas universidades no final dos anos 1930 se dava no seguinte formato: bacharelado desenvolvido no período de três anos e um ano a mais com disciplinas da área de educação, o chamado “3 + 1”. Nesses moldes, os saberes científicos e pedagógicos estavam nitidamente fragmentados, pois nos três primeiros anos se concentravam as disciplinas de conhecimentos teóricos e específicos e no último ano compunham a grade do curso as disciplinas pedagógicas, essas relativas aos conhecimentos da prática de ensino (GATTI e BARRETO, 2009).

Assim eram formados os docentes para o “ensino secundário”, modelo que, regulamentado em 1939, se destinava a formar bacharéis especialistas em educação, com possibilidade de lecionar também no ensino secundário nas Escolas Normais de nível médio

(GATTI e BARRETO, 2009). Cabe citar que esse modelo permaneceu sendo oficial até os anos 1960, ainda que fortemente criticado pela separação entre teoria e prática (AZEVEDO, 2012).

A década de 1950 foi marcada por transformações políticas, sociais e econômicas, podendo ser considerada como um divisor de águas na compreensão da sociedade brasileira. Sobretudo no campo da educação houve grandes mudanças, pois devido ao processo de modernização, se concretizou a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a necessidade de escolarização da população. O Estado toma então as rédeas do ensino, e neste contexto os filhos do proletariado passam a ter acesso aos bancos escolares.

Como parte das mudanças estruturais no campo da educação, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que traz consigo um novo tratamento para a formação do magistério, prevendo a formação docente nos graus ginásial e colegial, formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia, a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento entre outras finalidades do ensino normal (AZEVEDO, 2012).

Os fundamentos legais que nesse período deram base para a legislação educacional brasileira foram as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações em níveis federal e estadual. Essas leis orientaram a estrutura curricular dos cursos de formação de professores a partir dos anos 1960 (GATTI e BARRETO, 2009).

Por meio do Parecer 262/62, com base na LDBEN/61, o Conselho Federal de Educação regulamentou os currículos e a duração dos cursos superiores, estabelecendo que “os currículos mínimos das licenciaturas compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado, além de incluir estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mantinha a fórmula ‘3+1’” (AZEVEDO, 2012, p. 1005).

As escolas normais foram então extintas pela Lei nº 5.692 de 1971 que reformou a educação básica no Brasil. Agora a formação do professor de educação básica passa a ser realizada em uma “habilitação” do ensino de segundo grau denominada “magistério”. Essa mudança, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 38), ocasionou a perda de algumas de suas especificidades “dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio) ”.

Azevedo (2012) diz que, de modo geral, tal reforma não atendeu às expectativas da formação de professores da época, isso porque foram feitas muitas críticas à



fragmentação entre as disciplinas de cunho teórico e as didático-pedagógicas, afirmando que esse modelo distanciava os objetivos e a adequação dos currículos.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 39)

Para responder a essa descaracterização da habilitação para formação docente, vários estados brasileiros começaram a criar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), onde era desenvolvida uma formação de nível médio em tempo integral pelo período de três anos, com fornecimento de bolsa de estudo para os alunos. A finalidade dos Cefams era a de avançar na qualidade da formação dos professores dos anos iniciais devido aos problemas percebidos na habilitação do magistério, priorizando a formação pedagógica e as práticas de ensino. De acordo com Gatti e Barreto (2009), os Cefams atingiram seu objetivo de melhoria da qualidade da formação docente na medida em que foram se expandido para todas as regiões do país.

Em 1982, é aprovada a Lei nº 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei nº 5.692/71, mantendo a formação na habilitação magistério, porém trazendo opções diferenciadas quanto à formação para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Com essa lei, entram em vigor os chamados cursos de licenciatura curta: curso de nível superior com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, formando docentes que poderiam lecionar de 5ª até a 8ª série e também de 1ª a 4ª série. A grande novidade era que esses cursos formavam professores com integração de áreas, por exemplo: licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em Estudos Sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia) (GATTI e BARRETO, 2009).

Porém, por causa de contraposições e críticas ao modelo formativo, o então Conselho Federal de Educação (CFE), em meados da década de 1980, passa a tornar gradativamente em plena a licenciatura curta (polivalente) que, possuindo habilitações específicas, antes objetivava o contrário: a substituição das licenciaturas plenas. Contudo, o CFE aprovou a Indicação nº 8/86 que visava “a extinção dos cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do país, tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos (GATTI e BARRETO, 2009, p. 40).

É no ano de 1986 que o CFE aprova o Parecer nº 161 que trata da Reformulação do Curso de Pedagogia, oferecendo a possibilidade da oferta também para a formação de docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, prática que já estava em fase de experimentação em algumas instituições ainda que a formação não tivesse foco nos primeiros anos.

A formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil só foi modificada recentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, quando passa a exigir nível superior para a atuação docente, dando um prazo de dez anos para a adequação (GATTI e BARRETO, 2009).

Segundo Leite (2011), durante o processo de tramitação que antecedeu a promulgação da referida Lei, havia uma grande preocupação por parte das instituições e órgãos de ensino em elaborar uma lei condizente com a realidade brasileira e que pudesse contribuir com o avanço da educação. Entre os temas mais debatidos na época estavam as necessidades formativas dos docentes, a articulação das disciplinas de cunho específico e didático, as novas formas de organização institucional e o novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um “*continuum*” de formação (GATTI e BARRETO, 2009).

É nesse contexto que a LDBEN/96 vem tratar, entre diversas outras questões, da formação de professores da educação básica em um capítulo especial intitulado “Os profissionais da educação”, Título IV, e dentro dos Artigos 62 e 63 aborda a questão institucional da formação de professores. Vejamos o que dispõem os artigos:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A legislação permite assim às universidades organizarem a formação de professores conforme norteavam seus próprios projetos institucionais, desde que os cursos fossem oferecidos como licenciatura plena, ficando a seu critério incorporar, ou não, a figura da Escola Normal Superior (ENS) ou dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), esses últimos

que constituiriam o novo formato de formação de professores, substituindo os cursos fragmentados oferecidos isoladamente (GATTI e BARRETO, 2009).

No que tange ao currículo, a LDBEN/96 considera a necessidade de articulação entre teoria e prática como fundamento básico, ampliando a carga horária das práticas de ensino para 300 horas. Com as determinações citadas, a mencionada Lei na visão de Leite (2011, p. 58/59) “busca acolher a ideia da importância e da complexidade do processo de formação de professores e promove importantes mudanças no quadro da formação docente para a educação básica de todo o país”.

Concordamos com Leite (2011) em sua afirmação, tendo em vista que a nova LDBEN avança nas determinações para a formação do professor, necessidade primordial para a melhoria da qualidade do ensino:

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a área da formação de professores vem passando por um período de grandes mudanças, dispostas nos instrumentos de legislação que a regulamentam. Vários decretos, pareceres e resoluções buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposições para a reforma educacional nesse campo. (LEITE, 2011, p. 21)

Três anos mais tarde, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CP nº 1/99, que consolida a nova proposta de estrutura formativa contida na LDBEN. Fica definido que os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas, seja em institutos, faculdades de educação ou faculdades integradas, devem obrigatoriamente estar articulados, evitando o velho problema da fragmentação e valorizando a articulação das diferentes modalidades formativas de professores (GATTI e BARRETO, 2009).

Essas proposições caracterizam um novo momento nas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com clareza da posição institucional no que diz respeito à formação dos professores para a educação básica. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 45/46)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica se estabeleceram através da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, abordando, sobretudo, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. De modo geral, as diretrizes determinam alguns princípios norteadores da preparação para a atuação docente, entre eles a formação de competências necessárias à atuação profissional, a coerência entre a formação oferecida, a prática desejada do futuro professor e a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem (GATTI e BARRETO, 2009).

Para Leite (2011), tanto a elaboração do Parecer nº 9/2001 quanto da Resolução nº 1 de 2002, ambas que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, foi resultado de um amplo debate entre pesquisadores e entidades ligadas à educação. Essas legislações, na visão da autora, interpretam e normatizam as exigências relativas à formação docente, estabelecendo um novo paradigma para esse campo:

Esses documentos reafirmam que a formação de professores da educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Apresenta, também os princípios orientadores mais amplos e as condutas que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. (LEITE, 2011, p. 60)

Em relação aos cursos de Pedagogia, somente em 2006 e após um forte debate, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos em específico, propondo que desenvolvam a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na forma de licenciatura, porém atribuindo a estes cursos também a formação para o Ensino Médio na modalidade normal e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação para a gestão escolar (GATTI e BARRETO, 2009).

Ressaltamos, porém, que o documento não contempla a discussão do perfil do pedagogo, e conseqüentemente do perfil do professor de EJA, ainda que cinco anos antes o Parecer 9 de 2001 já afirmava a necessidade da especificidade do professor de jovens e adultos. Para nós, a inexistência de uma discussão e afirmação do perfil do pedagogo subentende que a pedagogia não avança no sentido de olhar mais especificamente para as interfaces de possibilidades de atuação desse profissional, o que reflete na dificuldade de constituição de uma identidade do professor de EJA.

Gatti (2010, p. 1357) afirma sobre os cursos de Pedagogia que “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”. A complexidade curricular exigida para o curso de Pedagogia pode ser verificada pelos conhecimentos por ela contemplados: conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais; e ainda: formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, como também de projetos e experiências educativas não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Nessa perspectiva, além da dispersão disciplinar que se impõe, também a questão do tempo de duração do curso e sua carga horária são postas a questionamentos, pois além de todos os campos abrangidos pelo curso citados acima, dentro das exigências está o cumprimento do estágio curricular, como dispõe o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/06:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Também formas tradicionais de formação permanecem nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, não atendendo claramente às novas orientações. O que se problematiza, pois é o fato de que no Brasil a formação de professores para a educação básica continuou sendo desenvolvida de modo fragmentado nos cursos de licenciatura, enquanto que em outros países a realidade é de um espaço próprio de formação docente onde se englobam todas as especialidades, se realizam estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI e BARRETO, 2009).

Gatti e Barreto (2009) também chamam a atenção para o fato de haver nos cursos formadores de professores a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Tal diferenciação gerou um valor social para o professor polivalente, e vigora até os dias de hoje, dentro e fora da academia: nos cursos, na carreira, no salário e, para Gatti (2010, p. 1359), sobretudo “nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica”, a ponto de se poder afirmar que a estrutura das instituições e dos cursos formadores de professores encontram enfrentamento para reformular a formação desenvolvida por resquícios da representação tradicional na que foi fundada.

O recente estudo realizado por Gatti (2010), que analisa os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura das instituições públicas e privadas de todo o país, revela uma realidade desanimadora no que se refere às condições dos cursos, anunciando a necessária mudança das estruturas dos cursos. Para Azevedo (2012), os cursos de licenciatura que formam professores para a educação básica permanecem tal qual foram estabelecidos em sua origem, ou seja, sem alterações significativas em seu modelo de formação docente. Na análise de Leite (2011), o formato de formação de professores em cursos específicos, isto é, estruturados a partir de projetos pedagógicos próprios, significa um dos principais ganhos obtidos através da reforma proposta. Para a autora, “essa condição é relevante, e essencial, para concretizar e valorizar a profissionalização do professor, podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes necessários (LEITE, 2011, p. 61).

Uma vez contextualizados da história da formação de professores no Brasil, focaremos, no próximo item, a formação de professores de EJA, nosso principal objeto de estudo.

#### **4.2 Perspectivas da formação inicial do professor de jovens e adultos**

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 e DI PIERRO, 1994)

Passados vinte anos, é doloroso perceber a atualidade dos fatos narrados por Haddad e Di Pierro (1994), que falam 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.

A formação específica para o professor de EJA foi tema da Campanha Nacional de Educação de Adultos no ano de 1947<sup>10</sup>, ou seja, há mais de meio século, ainda que na época o coordenador da Campanha, Lourenço Filho, não desse o tratamento adequado à EJA por

---

<sup>10</sup> Ano em que também ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro.

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 especificamente para a preparação do professor que atuaria no ensino supletivo, o que denota a concretização do que vinha sendo já discutido (SOARES, 2004).

Embora não seja uma novidade, e que nos últimos anos se tenha problematizado mais fortemente a formação de docentes para a EJA, seja nos espaços democráticos de discussão ou na academia, esse campo de estudo carece de evidência, uma vez considerando o contexto ainda atual de analfabetismo que persiste no Brasil.

Como forma de subsidiar a discussão da EJA no Brasil, bem como da importância da formação inicial do professor que nela atuará, apresentaremos alguns dos estudos realizados por Arroyo (2006), Soares (2007), Machado (2008) e Gatti e Barreto (2009) sobre o panorama dessa formação específica, pesquisas recentes que tem potencializado a EJA colocando-a em evidência na discussão da educação nacional.

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

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)

Para a necessária constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) cita a problemática da falta de metodologias próprias para essa modalidade, que muitas vezes acaba por reforçar a infantilização na EJA, questão que sempre existiu nas práticas de ensino de adultos, aproveitando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com crianças para

atuarem também em salas de EJA sem que lhes seja fornecido instrumentos e formação pedagógicos para o trabalho com esse público. “Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”, diz Arroyo (2006, p. 20).

Como possibilidade à 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 este estudioso da área de formação de professores de EJA, só através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador 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 9394/96. A autora sinaliza a importância da afirmação da EJA como modalidade educativa e como direito social conquistada 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.

Para a autora, no entanto, 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 conferem à modalidade EJA uma identidade que a diferencia das demais, pois possui demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, 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, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem.

Nesse 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 reconhece as especificidades da EJA, o próximo passo é, a partir dessas peculiaridades, estabelecer os parâmetros para o perfil do educador dessa modalidade e assim constituir uma política específica para a sua formação.

Para Soares (2007), a precariedade da formação dos profissionais de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, onde são formados os profissionais voltados para a 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.

Diante do exposto, buscamos compreender a realidade dos cursos de Pedagogia do Brasil trazendo dados das pesquisas de Soares (2007) e Gatti e Barreto (2009), ambas que consideraram quantificar os cursos de Pedagogia que contemplam a EJA em seu currículo e que oferecem disciplinas específicas para essa modalidade.

Dados relativos aos cursos de Pedagogia que possuíam habilitação em EJA antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia<sup>11</sup> apresentados por Soares (2007) revelam a contradição entre a pouca oferta dessa habilitação específica e o enorme índice de analfabetismo no país:

---

<sup>11</sup>Homologada em 2006, extinguiu as habilitações do curso de Pedagogia.

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

No livro “Professores do Brasil: impasses e desafios”, Gatti e Barreto (2009) apresentam os principais resultados da pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita. A pesquisa analisou, por meio de amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes.

Desse estudo, selecionamos dois quadros, um que aponta o número de disciplinas obrigatórias, e outro, as optativas, dos 165 cursos presenciais de formação inicial de professores. Chamamos a atenção para o número de disciplinas de EJA:

**Figura 2:** Quadro de disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
<b>Total</b>		<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

Fonte: GATTI & BARRETO, 2009.

Nesse primeiro quadro são apresentadas as disciplinas obrigatórias dos cursos de pedagogia do Brasil, as quais foram pesquisadas por Gatti e Barreto (2009). As disciplinas são agrupadas nas categorias curriculares de análise, e as disciplinas relacionadas à EJA fazem parte da categoria “Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino”, na qual nos focaremos fazendo uma breve análise.

Do subtotal de 11,2% que compõe a categoria “Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino”, apenas 1,6% diz respeito a disciplinas de EJA, o que corresponde a 49 disciplinas obrigatórias apresentadas em cursos de pedagogia em todo o país. Consideramos esta porcentagem pouco significativa quando comparada aos 5,3% da Educação Infantil e 3,8% da Educação Especial. Esta análise é ainda mais acentuada se compararmos com a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”, que representa 26,0 das disciplinas, o que em números exatos são 807 disciplinas obrigatórias relacionadas a este tema.

**Figura 3:** Quadro de disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Educação infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades complementares		21	5,2
Total		406	100,0

Fonte: GATTI & BARRETO, 2009.

O segundo quadro diz respeito às disciplinas optativas, e ao analisar ainda a categoria curricular “Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino”, em que está situada a modalidade EJA, os índices relativos às diferentes modalidades de ensino praticamente se equivalem com uma vantagem mínima para as disciplinas que abordam a EJA, representando 4,2% do subtotal de 12,6% da categoria. É preciso reforçar, contudo, o caráter opcional dessas disciplinas. Contudo, novamente comparando esta categoria com a primeira, “Fundamentos teóricos da educação”, percebemos o quão as disciplinas voltadas às modalidades de ensino, e aqui damos atenção especial às de educação de jovens e adultos, são diminuídas em comparação com os 23,6% que correspondem a 96 disciplinas relacionadas aos fundamentos.

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

Nosso intuito foi o de apresentar o panorama atual da formação de professores de EJA no Brasil a fim de embasar a problematização que se segue na avaliação dos atuais desafios com que o profissional pedagogo se defronta na preparação para atuação na alfabetização e ensino de adultos.

### **4.3 Desafios da Formação de Professores dos Anos Iniciais da EJA**

Para o desenvolvimento desta última parte, estabelecemos uma divisão para avaliar os desafios ainda a ser superados na política educacional brasileira concernente à EJA e à formação específica para professores dos Anos Iniciais dessa modalidade de ensino. A primeira parte chamamos de Desafios Macro, a qual discute as dificuldades da efetivação das políticas públicas, o mercado e outros aspectos trabalhistas que envolvem a docência na EJA. Já a segunda parte, por nós denominada de Desafios Micro, vai analisar o ponto chave de discussão da nossa pesquisa que são os desafios da

formação de professores para a EJA, refletindo sobre a ausência de formação específica para o ensino de adultos na formação do pedagogo.

Ao longo das discussões realizadas percebemos muitos avanços na educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas, quando o acesso à escola é democratizado e quando se amplia a faixa de atendimento da educação básica dos 4 aos 17 anos, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio. Contudo, há ainda diversos problemas e desafios a serem superados que às vezes já se consolidaram como conquistas na legislação, mas que por uma falha na efetivação acabam por não cumprir com seu papel frente à realidade das escolas públicas. E os desafios são ainda maiores ao olharmos para a situação da EJA.

Percebemos ao longo de sua trajetória que a estrutura do sistema educacional brasileiro implica em articulações para desenvolver a educação de jovens e adultos, dada a autonomia dos entes federados, o diálogo e a capacitação com os sistemas estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2009). A EJA, modalidade de ensino afirmada pela atual legislação educacional, tem sua especificidade assegurada pelas leis já apresentadas e discutidas neste estudo. Contudo, ainda há uma luta para que tais políticas se efetivem na realidade das salas de aula de EJA espalhadas por todo o Brasil.

Desse modo, a luta pela efetivação das políticas de EJA ainda é recorrente, tendo em vista que para sua implementação deve haver 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 ainda que esta modalidade de ensino tenha se tornado direito constitucional, com previsão de efetivação pelas legislações pertinentes, 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 dessa população se garantam em processos educativos de qualidade.

Nesta perspectiva, salientamos que atualmente compete ao Ministério da Educação:

[...] garantir a EJA como direito, como direito à alfabetização e a continuidade da escolarização em todos os níveis, como respeito à diversidade étnico, racial, cultural e regional e, sem dúvida, como uma das formas de enfrentamento das desigualdades sociais. (BRASIL, 2009, p. 4)

Para isso ocorra, entretanto, é fundamental que através do regime de colaboração as três esferas estejam compromissadas em fornecer uma estrutura adequada para o desenvolvimento da EJA, garantindo formação específica para o professor, salário digno concernente com sua titulação, ambiente apropriado para alunos jovens e adultos, materiais pedagógicos e didáticos que acompanhem as propostas vigentes para a EJA, e outros aspectos regionais ou próprios da diversidade dos sujeitos espalhados pelo país que queiram dar continuidade ao processo educativo.

Uma das implicações da descontinuidade ou desintegração do regime de colaboração está na gestão da EJA nos municípios, que tem autonomia em sua organização estrutural, mas que nem sempre se preocupa com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Um exemplo disso é que em alguns municípios brasileiros não há concurso público próprio para o provimento de vagas de docentes de EJA, ficando disponível como carga suplementar para os professores do Ensino Fundamental regular, o que pode resultar no processo de infantilização da EJA, já que os professores podem acabar reproduzindo com os alunos adultos os mesmos conteúdos e metodologias aplicados às crianças. Concomitante a isso, os professores não têm um campo de trabalho sólido na EJA, pois como carga suplementar não há possibilidade de carreira nesta modalidade, acarretando ainda uma remuneração baixa por se tratar de um complemento de carga horária de serviço.

Da mesma forma há municípios brasileiros que não possuem estrutura física adequada para alunos adultos, porque aproveitam o período noturno de escolas municipais utilizando-se da mesma estrutura física. Assim, para além do campo pedagógico, em muitos municípios brasileiros a EJA se desenvolve com estrutura física imprópria para adultos, com carteiras e cadeiras pequenas, banheiros com vasos sanitários infantis e demais aspectos que foram planejados para crianças. Outro impasse da gestão da EJA nos municípios é o contrassenso no que dizem os levantamentos nacionais sobre o número de analfabetos e a pouca demanda por EJA que estes alegam ter, negligenciando o atendimento ora garantido por lei.

Buscando agora analisar os Desafios Micro, vamos problematizar a ausência da formação específica de EJA na formação do pedagogo, uma vez que a EJA se constitui como modalidade de ensino e possível campo de trabalho desse profissional.

Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que a Educação de Jovens e Adultos tenha uma estrutura mais adequada, capaz de atender verdadeiramente as necessidades dos educandos. Entretanto, todos esses esforços não têm garantido uma mudança na estrutura da formação do profissional pedagogo dentro dos cursos de licenciatura, o que temos afirmado como

mudança necessária para que as políticas públicas sejam implementadas, com vistas a superar a enorme cifra de analfabetos no país.

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, essa 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 em Pedagogia subsídios pedagógicos que valorizem esse 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<sup>a</sup>, p. 56).

Conforme pudemos verificar na apresentação do processo de constituição da EJA no país, 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, voltadas também à educação popular ou à educação de jovens e 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 envolvem a EJA, constituirá uma identidade profissional de professor de adultos, concernente a todas as especificidades que isso inclui. Na sala de aula da EJA, na forma de se relacionar com os alunos, no cotidiano escolar e nas metodologias adotadas o professor pode compreender a função social e política do seu trabalho e essa consciência pode

ser desenvolvida 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.

Partimos para a análise dos dados documentais e empíricos reunidos nesta pesquisa a fim de responder aos objetivos que almejam revelar, essencialmente, qual é o espaço da formação inicial de professores de EJA nos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo.



## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. Cora Coralina

Os belos versos da poetiza brasileira Cora Coralina ressaltam a importância do caminhar em busca do que se quer colher e, ainda que tenhamos hipóteses sobre nosso objeto de pesquisa ao propor um projeto, muito da essência do trabalho se deve ao seu desenvolvimento, aos imprevistos, aos encontros e também desencontros, e da maneira com que caminhamos até chegar onde queremos. E foi assim que nossa metodologia de pesquisa foi construída, primeiro sem ter claro o ponto de partida, mas que ao longo de nossa caminhada acadêmica ficou nítido e nos possibilitou avançar na coleta e análise de dados que anunciaram um ponto de chegada.

Inicialmente, já em nosso projeto de pesquisa, apresentamos as seguintes questões-problema: Como se dá o processo de formação inicial de professores de EJA? Essa formação está presente no projeto 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? Quais são as dificuldades encontradas pelos egressos dos cursos no momento da atuação em salas de EJA?

Para responder a essas questões, nos propusemos a investigar, entre outros fatores relevantes, 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 de cada curso, se atualmente as universidades oferecem disciplinas específicas sobre essa modalidade de ensino, se existe estágio supervisionado nessa área, qual a perspectiva do coordenador do curso e do professor da disciplina específica em relação à formação em EJA e, por fim, qual a percepção dos graduandos quanto à sua preparação para o trabalho e também dos egressos desses cursos após um período de atuação na EJA.

A partir dos objetivos traçados, buscamos na abordagem qualitativa de pesquisa as bases para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para Sandín Esteban (2010, p. 130), estudiosa da área, 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 *avaliação da prática educativa e a tomada de decisões* (processos, programas, inovações) e também 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 em que vive continuamente e o transforma, não sendo sua postura meramente passiva.

Nesse sentido, tivemos como ponto de partida um instrumento adotado logo no início da pesquisa para o delineamento dos instrumentos teórico-metodológicos: o Quadro de Referência para a Coleta de Dados<sup>12</sup>. A intenção desse instrumento era de definir os passos da pesquisa de forma a ter clareza de cada procedimento para conseguirmos responder aos objetivos específicos.

Entre as principais informações contidas no quadro estão: a questão-problema da investigação, os objetivos específicos, a fonte de dados, o procedimento metodológico de coleta e análise dos dados e as possíveis questões a serem feitas na coleta, seja a sujeitos informantes ou a documentos. A forma com que estas informações se estabelecem dentro do quadro é sequencial, onde cada passo precede outro e juntos nos fornecem uma visão geral da pesquisa.

Vejamos como ficou organizado o Quadro de Referência para a Coleta de Dados de nossa investigação, elaborado ainda no primeiro ano de mestrado (2013):

---

<sup>12</sup> A montagem do Quadro faz parte de uma tradição que tem sido adotada pelos pós-graduandos do Grupo de Orientandos da Professora Yoshie Ussami Ferrari Leite e que tem se mostrado muito eficaz na compreensão do desenho da investigação, pois evidencia os passos a serem tomados, as fontes de coleta de dados, enfim, as possibilidades de atingir os objetivos da pesquisa.

**FIGURA 4: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A COLETA DE DADOS**

**PESQUISA:** O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO

**QUESTÃO DE PESQUISA:** QUAL O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DENTRO DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO?

**OBJETIVO GERAL:** 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 PEDAGOGIA.

Questões-problema	Objetivos específicos	Categoria/ Indicadores	Fonte	Instrumento/ Procedimento de análise	Questões da entrevista
<p>- Quais documentos e diretrizes de fato legitimam a formação específica para este profissional?</p> <p>- Como aparece a questão da formação de professores de EJA nos documentos oficiais da educação brasileira?</p>	<p>1. Pesquisar na política educativa quais são as diretrizes apontadas em relação à formação de professores para atuar na EJA;</p>	<p>1.1 Diretrizes Políticas de Formação de Professores de EJA.</p>	<p>1.1.1 Documentos oficiais de EJA do governo federal quanto à formação do professor:</p> <p>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.</p> <p>- Parecer CNE/CEB nº 23/2008 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.</p> <p>- Parecer CNE/CEB nº 13/2000.</p> <p>- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.</p>	<p>1.1.1.1 Análise documental.</p>	<p>(Não se aplica).</p>

		1.2 Percepção dos professores e coordenadores dos Cursos de Pedagogia quanto às políticas educativas nacionais de EJA.	1.2.1 Professores das Disciplinas. 1.2.2 Coordenadores dos Cursos de Pedagogia.	1.2.2.1 Entrevistas semi-estruturadas.	(Vide itens 3 e 4 deste quadro).
- A formação em EJA comparece no PPP do Curso de Pedagogia das Universidades?	2- Investigar se a formação de professores de EJA está contemplada nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades estaduais;	2.1 Informações sobre a formação inicial dos professores de EJA nos PPP's dos Cursos de Pedagogia.	2.1.1 Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades USP, UNICAMP e UNESP (Campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente).	2.1.1.1 Análise documental.	(Ver apêndice Roteiro para análise dos PPP's dos cursos de Pedagogia pesquisados).
- Qual o posicionamento dos coordenadores dos cursos de Pedagogia das Universidades, bem como dos professores das disciplinas específicas de EJA quanto à formação do professor para a atuação na modalidade EJA?  - As falas dos coordenadores condizem com as análises dos PPP's realizadas no procedimento anterior?	3- Pesquisar o que pensam o coordenador do curso de Pedagogia, assim como os professores responsáveis pela disciplina sobre o processo inicial de formação do professor de EJA;	3.1 Posicionamento dos coordenadores dos cursos de Pedagogia das Universidades quanto à formação inicial do pedagogo para a EJA.	3.1.1 Coordenadores dos cursos de Pedagogia das Universidades estaduais de São Paulo.	3.1.1.1 Entrevista semi-estruturada.	O curso de Pedagogia da sua universidade valoriza que tipo de formação profissional dentro dos temas que compõem a formação inicial do/a pedagogo/a?; A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está contemplada no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da sua Universidade?; Existem disciplinas específicas de formação de professores para a EJA no curso de Pedagogia da Unidade? Quantas? Quais as nomenclaturas? Qual a carga horária?; A(s) disciplina(s) específica(s) de formação para professores de EJA ocupa(m) espaço entre as disciplinas obrigatórias ou optativas na grade curricular do curso?; No caso de serem optativas, a(s) disciplina(s) é(são) frequentada(s) por um número pequeno ou grande de graduandos?; Essa(s) disciplina(s) condizem com o que está disposto no Projeto Político Pedagógico do curso de

					Pedagogia sobre a formação de professores para a EJA?; Existem outros espaços de discussão da EJA na sua Universidade? Quais? e Você, enquanto coordenador/a do curso de Pedagogia desta Unidade, acredita que os/as graduandos/as estão sendo preparados/as para o ensino de pessoas adultas?
		3.2 Posicionamento dos professores das disciplinas de EJA quanto à contribuição delas para a formação inicial do pedagogo para a EJA.	3.2.1 Professores responsáveis pelas disciplinas de EJA.	3.2.1.1 Entrevista semi-estruturada.	Em sua Universidade, quantas são as disciplinas específicas de formação de professores de jovens e adultos? Qual a carga horária?; Como é(são) intitulada(s) a(s) disciplina(s) específica(s) de EJA? Qual o objetivo da(s) disciplina(s) e a ementa?; Quais os principais conteúdos trabalhados?; A(s) disciplina(s) aborda(m) a EJA apenas de forma teórica ou também há espaço para o ensino de práticas na educação de adultos?; Quais são as metodologias de ensino de adultos abordadas pela(s) disciplina(s)?; Que outras temáticas as disciplinas específicas de EJA contemplam?; Qual o instrumento de avaliação da(s) disciplina(s)? Seminários, provas, trabalhos, aula prática / outros? e Você acredita que os/as alunos/as se sentem preparados/as para o trabalho com a EJA ao finalizarem a(s) disciplina(s)?
- Os alunos em processo de formação inicial se sentem preparados para atuar na EJA a partir das disciplinas cursadas?	4- Investigar o que os alunos que estão em processo inicial de formação em EJA pensam sobre a formação específica que estão recebendo;	4.1 Percepção dos graduandos quanto à formação que estão recebendo para atuar na EJA.	4.1.1 Graduandos em Pedagogia das Universidades USP, UNICAMP e UNESP (Campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente).	4.1.1.1 Questionário.	Em que ano você começou a graduação em Pedagogia?; Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas de Educação de Jovens e Adultos cursou?; Quais temas foram abordados na(s) disciplina(s) de EJA?; A EJA foi abordada em alguma outra disciplina ou evento científico de maneira mais geral?; Você participa/participou de outros espaços

					de discussão da EJA?; Você acredita que a formação que está recebendo o/a está preparando para atuar como professor/a de EJA depois de formado/a?; A carga horária da(s) disciplina(s) que trata(m) da EJA comparece com a mesma proporção de disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial? e A EJA é, para você, um possível campo de trabalho? Por quê?
<p>- A formação inicial deu conta de preparar o profissional para a atuação na EJA?</p> <p>- Quais as demais fontes de formação para o trabalho com adultos segundo os professores?</p>	<p>5- Investigar como os profissionais recém-formados que atuam na EJA avaliam a formação que receberam.</p>	<p>5.1 Percepção dos profissionais recém-formados que estão atuando na EJA quanto à sua preparação inicial.</p>	<p>5.1.1 Egressos dos cursos de Pedagogia com atuação na EJA.</p>	<p>5.1.1.1 Questionário.</p>	<p>Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia?; Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) cursou?; Quais temas foram abordados?; Durante a graduação, você participou de outros espaços de discussão da EJA?; A graduação em Pedagogia o/a preparou para o ensino de jovens e adultos?; A carga horária das disciplinas que trataram da EJA na formação inicial compareceu com a mesma proporção de disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial?; A EJA é, para você, um possível campo de trabalho? Por quê?; Quais foram as principais dificuldades sentidas no momento da prática?; Você possui cursos de pós-graduação voltados à temática da EJA? e Você atribui seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de EJA à sua graduação em Pedagogia ou a cursos de pós-graduação específicos da área?</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Para nós, a partir da elaboração do Quadro de Referência para Coleta de Dados, tivemos mais clareza do nosso projeto, dos passos a serem dados, da importância de o pesquisador estar preparado para a coleta de dados e suas respectivas análises, pois o momento de coletar os dados é crucial no desenvolvimento de uma pesquisa científica e depende do amadurecimento das questões que, necessariamente, precisam responder aos objetivos gerais e específicos traçados desde o início.

### **5.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Uma vez decidida a abordagem de nossa investigação, definimos três procedimentos metodológicos principais para direcionar nossas ações; são eles: 1) Levantamento bibliográfico, 2) Análise documental e 3) Pesquisa empírica com a realização de entrevista e aplicação de questionário. A seguir, descreveremos um pouco sobre cada passo do percurso metodológico por nós traçado, de forma a explicitar claramente a metodologia que pensamos dar conta de responder aos objetivos da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada cuja finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas investigações ou na manipulação de suas informações. Para esses autores, ela pode ser considerada o primeiro passo de toda a pesquisa científica. Com o levantamento bibliográfico conhecemos o que se tem produzido no campo das pesquisas sobre formação inicial de professores de EJA para, a partir daí, avançarmos nessa discussão.

Outro procedimento por nós adotado foi a análise documental que, de acordo Cellard (2008), pode ser um procedimento muito útil na área das Ciências Humanas e Sociais, dada a riqueza de informações que deles se pode extrair e resgatar, além da possibilidade que oferecem para o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38), quando, de fato

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p.295)

A análise documental proporciona uma observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008) e, por isso, acreditamos que esta técnica de análise se aplicou a nossa pesquisa no contato, primeiramente, com as legislações a que recorreremos para a contextualização do nosso tema e, posteriormente, com os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia de cada uma das universidades pesquisadas USP, UNESP e UNICAMP e, ainda, com o Programa das disciplinas específicas de EJA dos cursos que as desenvolvem e que igualmente se constituem enquanto documentos analisados.

A fundamentação teórica apresentada ao longo dos primeiros capítulos se deu sob o prisma das legislações educacionais pertinentes, dentre elas destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pois especialmente esses documentos nos serviram de apoio na avaliação das licenciaturas em Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas, para revelar se seus cursos contemplam em sua prática de formação de professores dos Anos Iniciais as atuais normativas educacionais.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das Universidades, por sua vez, nos deu suporte para aprofundar a discussão da formação específica em EJA no curso de Pedagogia. Buscamos responder nessa apreciação, essencialmente, se esta modalidade de ensino é contemplada pelo PPP e de que forma é citada. A análise dos documentos antecedeu o que chamamos de parte empírica da pesquisa e se constituiu enquanto um referencial também para a preparação das questões das entrevistas e dos questionários.

Assim, paralelamente à análise documental, buscando trazer a esta pesquisa uma perspectiva empírica, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários. De acordo com Triviños (2008), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista *semiestruturada* é um dos principais meios que o pesquisador tem para realizar a coleta de dados. Para ele, a entrevista *semiestruturada* “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 2008, p. 152).



Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146)

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a técnica de entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, ou seja, é a técnica que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional, pois é um instrumento que permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os sujeitos que compõem o espaço escolar, seja professor, aluno etc.

Triviños (2008) salienta que o tipo de entrevista *semiestruturada* favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, como também sua explicação e a compreensão da totalidade, “tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (p. 152). Segundo este autor, os instrumentos de coleta de dados nada mais são do que a “teoria em ação”, o que dá apoio à visão do pesquisador (TRIVIÑOS, 2008).

Embasados, pois, na descrição de Triviños (2008) e Lüdke e André (1986), fizemos uso das entrevistas *semiestruturadas* em nossa coleta de dados com os sujeitos informantes 1) Coordenador do curso de Pedagogia e 2) Professor de disciplina específica de EJA de cada uma das Universidades. O objetivo principal foi o de desvendar que espaço a EJA ocupa dentro da proposta curricular dos cursos, se há a preocupação em tratar especificamente esta modalidade de ensino ao longo da licenciatura e qual a opinião desses sujeitos em relação à preparação dos graduandos para a atuação na EJA.

Algumas adequações referentes ao número de participantes da pesquisa foram feitas. Em nosso entendimento precisava-se levar em conta os níveis de representação estatística do número de sujeitos para que contemplassem a comunidade total. Dessa forma, também o instrumento de coleta de dados para os sujeitos que aumentaram de número passou por modificações após discutirmos sua eficiência e aplicabilidade.

Realizamos, assim, aplicação de questionário aos outros dois tipos de informantes: 3) Graduandos do último ano do curso de Pedagogia e 4) Egressos dos cursos com atuação na EJA. Nosso intuito foi o de revelar sua visão no que tange à formação específica para o ensino de adultos nas disciplinas cursadas, se existem outros espaços de discussão da EJA, se a formação inicial foi suficiente para prepará-los para a atuação docente na EJA e se esse é para

eles um campo de trabalho. A escolha pela utilização do questionário deve-se ao fato de que essa ferramenta, segundo Silva (2000, p. 74), “apresenta a vantagem de possibilitar e contemplar um número elevado de pessoas, em um curto espaço de tempo”.

Apresentamos no quadro a seguir a maneira com que ficou consolidada a escolha do número de informantes da pesquisa de cada um dos cursos de Pedagogia das Universidades pesquisadas, na qual também podemos observar a seleção dos instrumentos de coleta, pois para cada sujeito foi pensada a melhor estratégia de aspirar as informações necessárias.

Salientamos que, nessa configuração, definimos que apenas seriam coletados os dados de todos os informantes quando o curso de Pedagogia apresentasse em sua grade curricular no mínimo uma disciplina específica de EJA, isso pois até mesmo os informantes Egressos deveriam estar relacionados à Universidade participante da pesquisa tendo concluído sua formação inicial nela.

Vejam os a seguir o quadro que se refere ao número de sujeitos informantes da investigação e aos instrumentos de coleta de dados escolhidos:

**Quadro 3:** Sujeitos informantes da pesquisa e instrumento de coleta de dados

<i>Descrição do Sujeito</i>	<i>Número de sujeitos</i>	<i>Instrumento de coleta de dados</i>
<i>Coordenador do Curso de Pedagogia</i>	1	Entrevista <i>semiestruturada</i>
<i>Professor de disciplina específica de EJA</i>	1 ou mais	Entrevista <i>semiestruturada</i>
<i>Graduandos do último ano do Curso de Pedagogia</i>	5	Questionário
<i>Egressos do Curso de Pedagogia com atuação na EJA<sup>13</sup></i>	5	Questionário

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

O próximo passo foi a elaboração dos roteiros de entrevista e questionário que se constituíram enquanto instrumento metodológico da coleta de dados de nossa investigação. Tanto o roteiro de entrevista quanto o questionário tiveram como base a organização do Quadro

<sup>13</sup> Também a nomenclatura que designa este tipo de informante sofreu alteração para que não se confundissem os Professores da Universidade com os anteriormente intitulados “Professores da EJA”.

de Referência para a Coleta de Dados, apresentado no início do capítulo, o qual passou por uma avaliação e aperfeiçoamento das questões pensadas *a priori*, munindo-o de visão mais madura e consciente da metodologia e de sua aplicabilidade dentro da pesquisa. Ambos os roteiros podem ser conferidos nos apêndices desta dissertação.

Pensando em uma metodologia que nos permitisse explorar os dados coletados em toda a sua riqueza e possibilidade, optamos pelo método de análise de conteúdo, muito recorrente na análise de dados qualitativos. Nessa perspectiva, o método de análise deve proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados colhidos, pois precisa dar conta de interpretar a pluralidade de significados atribuídos pelos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Buscamos a nossa base nas contribuições de Bardin (2010) e Franco (2008) referentes à análise de conteúdo a fim de, através dessa técnica, compreender e analisar o material coletado por meio das entrevistas e questionários. Segundo Bardin (2010, p. 40), a análise de conteúdo “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para esta autora o interesse não está somente na descrição dos conteúdos, “[...] mas no que estes nos poderão ensinar após tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’”, e acrescenta ainda que a intenção é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p. 40).

Percebemos que as ideias de Franco (2008) vão ao encontro dessa perspectiva quando afirma que “Apesar de muito difundida, em análise de conteúdo, a mera descrição das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores” (p. 21). Sendo assim, a autora considera que o ponto de partida da análise de conteúdo “é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente processada, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2008, p. 13; grifo da autora). Nesse sentido, embasamos o tratamento dos dados coletados a partir da técnica de análise de conteúdo a fim de interpretar e analisar as respostas dos sujeitos informantes acerca da formação inicial de professores dos Anos Iniciais da EJA.

Assim, a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas com o objetivo de busca e compreensão dos sentidos dos dados coletados. A primeira etapa da técnica de análise de conteúdos é chamada de pré-análise e consiste em uma organização e sistematização de ideias, na qual se realiza a escolha dos documentos a serem analisados, a

retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final (FRANCO, 2008).

Posteriormente à fase de exploração do material, inicia-se a etapa de tratamento dos resultados, na qual o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações. Logo após acontece a categorização, procedimento que segundo Franco (2008, p. 59), é definido como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”.

Após a definição das categorias de análise das mensagens, que podem ser comparadas a “caixas de sapatos dentro das quais são distribuídos objetos”, é necessária uma classificação dos elementos referidos, como se fossem distribuídos em “gavetas” (BARDIN, 1997, p. 64). Nas palavras do autor: “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38).

Seguindo a mesma analogia, pode-se ter um armário com várias gavetas, cada uma com uma designação, onde objetos serão distribuídos a partir de tal designação, ou seja, os objetos de cada gaveta devem ter uma relação entre si (FRANCO, 2008). Desse modo, “Formular categorias, em análise de conteúdo, é por via de regra um processo longo, difícil e desafiante” (FRANCO, 2008, p. 58), procedimento que, ainda segundo esta autora, implica em constantes idas e vindas da teoria ao material de análise e vice e versa.

Em seguida descrevemos como se deu o processo preparação da coleta dos dados, de sua realização, e as análises dos dados documentais, que por sua vez consistem na leitura e discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades investigadas. Somente depois da análise documental, no próximo capítulo, apresentamos as análises dos dados empíricos.

## **5.2 Documentos analisados**

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, decidimos quais seriam os caminhos a serem percorridos e, após essa escolha, nos coube ir em busca de dados que confrontassem com nossas questões-problema para, nesse movimento, comprová-las ou superá-las, sendo nossa postura a de pesquisadores com o fim único de contribuir no campo da pesquisa sobre a formação de professores de EJA.

De todos os percalços, descrevemos a seguir como se deu o “caminhar” em busca dos dados, de como se realizou a coleta, para que fiquem claras as pegadas deixadas em nosso percurso de investigação.

Salientamos que os dados de cunho documental foram obtidos através de busca nos *sites* dos cursos na internet e que, com exceção da UNICAMP, todos os documentos se encontravam disponíveis em sua versão atual. O curso de Pedagogia da UNICAMP nos forneceu seu Projeto Político Pedagógico através de *e-mail* após a constatação, durante a visita à Universidade, de que o documento postado no *site* era antigo, o que interferiria nas análises.

Após reunirmos o material, realizamos a leitura de cada um deles a fim de detectar se os documentos previam a EJA na formação inicial do pedagogo e em que contextos a EJA era citada. Para um melhor desenvolvimento da leitura, organizamos um roteiro de análise dos PPP's com o objetivo de garantir o aproveitamento de todas as informações neles contidas, uma vez que cada curso de Pedagogia possui uma orientação e forma de organização autônoma do documento, diferindo na disposição de capítulos, objetivos, descrições do campo de atuação profissional e relação das disciplinas da grade curricular.

Assim, a partir da utilização do Roteiro para Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, pudemos verificar em cada um dos cinco documentos as seguintes informações: A formação específica em EJA comparece no PPP do Curso de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas? Em que contexto a EJA é citada no PPP? No caso de haver disciplinas específicas sobre EJA, elas ocupam espaço entre as disciplinas obrigatórias ou optativas dentro da grade curricular do curso? Qual sua carga horária? Em que outros espaços acadêmicos a EJA é discutida/pesquisada/desenvolvida? Quantos e quais são os projetos ativos que se relacionam à EJA de acordo com o PPP?

Essas foram as questões que orientaram a análise dos PPP's dos cursos de Pedagogia da USP, UNESP e UNICAMP que nos serviram de apoio na verificação da situação da EJA em cada um dos documentos, ainda que nem todos os PPP's trouxessem em seu conteúdo

as respostas à essas questões, ficando para o momento da análise a constatação da nomenclatura dada à modalidade de ensino EJA por parte do documento referência de cada curso.

É importante frisar que, por mais que tenhamos trabalhado com os documentos mais atuais de cada curso, algumas informações contidas nos PPP's diferem da atual prática de formação, o que só pudemos constatar no momento da visita à Universidade. Por isso, os dados aos quais tivemos acesso por meio da análise documental foram estritamente organizados a partir das informações do documento em questão, por sua vez elaborado pela própria coordenação do curso no momento de construção do PPP vigente, ficando a ela a responsabilidade da veracidade dessas informações.

Apresentamos a seguir a descrição e discussão que fizemos do documento Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada um dos cinco cursos pesquisados, procedimento que está relacionado à técnica de análise documental anteriormente definida e que antecede a pesquisa empírica. A finalidade desse passo foi o de fornecer um panorama prévio sobre a terminologia que cada curso dá à EJA em seu Projeto Político Pedagógico.

Enfatizamos que a leitura dos PPP's se deu através das questões elencadas pelo Roteiro para Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, por nós elaborado a fim de garantir um aproveitamento da leitura e o desvelamento das informações buscadas.

### **5.3 Entrevistas e questionários**

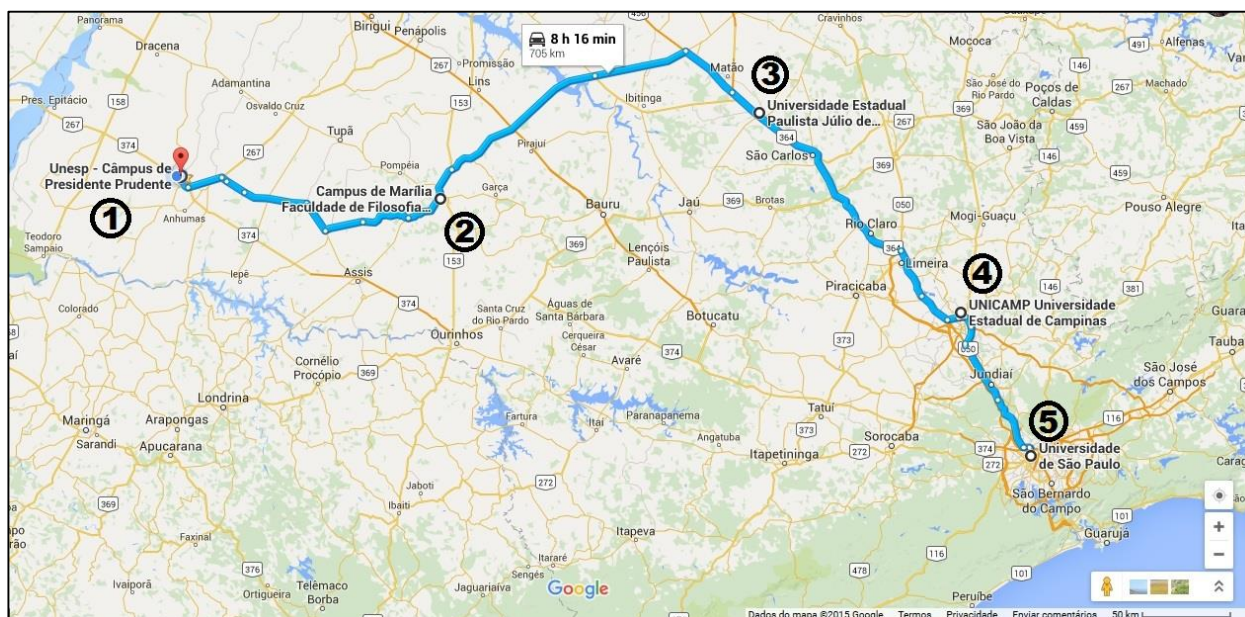
Se a busca dos dados documentais se deu através da utilização do computador como ferramenta, no conforto de nosso espaço de estudo, na coleta dos dados empíricos nosso principal instrumento foi o meio de transporte que nos aproximou da realidade dos sujeitos informantes, pois nessa etapa nos deslocamos rumo à realidade dos cursos de formação inicial de pedagogos nas cinco cidades que nossa pesquisa abrange.

Na figura a seguir pode-se observar um mapa que demarca as cidades que visitamos para a coleta de dados empíricos, isto é, são nessas cidades que se situam os cinco cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo que nossa pesquisa aborda.

Realizamos, pois, *in loco* as entrevistas e a aplicação de questionários aos diversos sujeitos informantes, o que nos proporcionou contato direto com a formação desenvolvida, com a qual apenas havíamos tido contato por meio da leitura dos PPP's.

A coleta dos dados empíricos se deu em duas etapas, porém ao considerarmos toda a extensão territorial da localização dos cursos, percorremos um total de 705 quilômetros conforme nos mostra o mapa a seguir:

**Imagem 1:** Extensão territorial da abrangência da pesquisa



Fonte: Google Maps<sup>14</sup>, 2015.

Estivemos presentes, portanto, em todas as cidades nas quais se localizam as Universidades Estaduais Paulistas: UNESP de Presidente Prudente (número 1 no mapa), UNESP de Marília (número 2 no mapa), UNESP de Araraquara (número 3 no mapa), UNICAMP em Campinas (número 4 no mapa) e USP de São Paulo (número 5 no mapa).

Esta, de longe, foi uma das etapas mais complicadas de nossa pesquisa, pois tivemos muitas dificuldades para encontrar os sujeitos informantes, sobretudo os que já não tinham vínculo com a Universidade: os egressos dos cursos com atuação na EJA. Assim, sabendo do desafio de localizar os sujeitos, iniciamos nossa busca pela internet, onde encontramos o contato dos coordenadores dos cursos de Pedagogia que, por sua vez, já sinalizavam a existência ou não de uma disciplina específica de educação de jovens e adultos. O contato primeiro com o

<sup>14</sup> <https://www.google.com.br/maps>

coordenador do curso nos abriu caminhos para localizar os professores de disciplina específica e os graduandos do último ano do curso de Pedagogia, constituindo quase que 75% dos sujeitos da pesquisa.

Nossa maior dificuldade, no entanto, foi encontrar os sujeitos egressos dos cursos com atuação na EJA, pois nossa pretensão era a de localizar pedagogos formados pelos cursos investigados que já tivessem trabalhado no ensino de adultos, para que explicitassem as dificuldades sentidas no momento da prática e as impressões em relação à preparação inicial que tiveram na graduação. Foi assim que entramos em contato com as Secretarias Municipais de Educação de cada uma das cidades que não só aceitaram contribuir na pesquisa como também na localização dos egressos dos cursos com atuação na EJA.

O apoio vindo por parte dos coordenadores dos cursos e das Secretarias Municipais de Educação certamente foi crucial para que completássemos a coleta dos dados empíricos, dada a quantidade e diversidade dos sujeitos informantes da pesquisa, sem contar a dificuldade de se situar em outra cidade, tendo em vista a abrangência estadual da investigação.

Uma vez estabelecidos os contatos, agendamos as visitas nas cidades de maneira a coletar todos os dados empíricos de uma só vez, organizando assim os horários para o encontro com os coordenadores dos cursos, com os professores de disciplina específica de EJA, com os graduandos do último ano e com os egressos dos cursos, aproveitando ao máximo a estada na cidade, dada a dificuldade de deslocamento e cumprimento do cronograma.

A primeira etapa da coleta abrangeu os municípios de Presidente Prudente, nosso local de pesquisa, Marília e Campinas, ficando para a segunda etapa as cidades de Araraquara e São Paulo. Em todas elas nos empenhamos ao máximo para encontrar o número de sujeitos estipulados pela pesquisa, já anteriormente apresentado no Quadro 3. Porém, pela realidade atual dos cursos, a coleta de dados de cada cidade conseguiu atingir o seguinte número de sujeitos informantes:



**Quadro 4:** Número de sujeitos informantes localizados pela pesquisa

<i>Universidade</i>	<i>Coordenador do curso</i>		<i>Professor de disciplina específica</i>		<i>Graduandos do último ano</i>		<i>Egressos com atuação na EJA</i>	
	Estipulado	Coletado	Estipulado	Coletado	Estipulado	Coletado	Estipulado	Coletado
<i>USP</i>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	5	<b>1</b>	5	<b>3</b>
<i>UNESP de Araraquara</i>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	5	<b>5</b>	5	<b>2</b>
<i>UNESP de Marília</i>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	5	<b>5</b>	5	<b>5</b>
<i>UNESP de P. Prudente</i>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	5	<b>5</b>	5	<b>5</b>
<i>UNICAMP</i>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	5	<b>0</b>	5	<b>0</b>
<i>TOTAL</i>	5	<b>5</b>	5	<b>5</b>	25	<b>16</b>	25	<b>15</b>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Conforme apresenta o Quadro 4, não atingimos o número de sujeitos informantes em todas as Universidades, pois cada curso e/ou cidade apresentava suas especificidades em relação à realidade de formação. Na USP, por exemplo, conseguimos apenas um graduando devido à falta de adesão dos alunos em responder ao questionário, e 3 egressos dos cursos pela dificuldade de localização deste sujeito na cidade mais populosa do país. Em Araraquara conseguimos encontrar apenas dois egressos dos cursos com atuação na EJA, pois a estrutura das escolas de EJA do município é mais voltada ao segundo ciclo do ensino fundamental, sendo assim os professores formados em outros cursos que não a Pedagogia. Já em Presidente Prudente e em Marília coletamos dados junto ao número total de sujeitos estipulados, e em Campinas só coletamos dados dos sujeitos Coordenador do Curso e Professor de disciplina específica, pois há sete anos não há o oferecimento da disciplina de EJA, não havendo assim graduandos e egressos recentes, impossibilitando-nos de coletar dados junto a esses sujeitos.

Assim como já descrito no início deste capítulo, dois instrumentos de coleta diferentes foram designados para cada sujeito informante, sendo entrevista *semiestruturada* para os dois primeiros - 1) Coordenador do curso de Pedagogia e 2) Professor de disciplina específica de EJA - e aplicação de questionários para os dois últimos - 3) Graduandos do último ano do curso de Pedagogia e 4) Egressos do curso de Pedagogia com atuação na EJA.

Ambos os instrumentos, entrevista e questionário, seguiram um roteiro apresentado na íntegra nos apêndices desta dissertação. Parte desses roteiros se destinou a

identificar aspectos pessoais dos sujeitos a fim de traçar seu perfil em relação ao seu sexo, idade, estado civil e atuação profissional. Apresentaremos a seguir o perfil dos sujeitos Coordenador do Curso de Pedagogia, Professor de disciplina específica de EJA, Graduandos do último ano do curso de Pedagogia e Egressos do curso de Pedagogia com atuação na EJA das Universidades pesquisadas.

## 6. RESULTADOS E ANÁLISES

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. José Saramago

Analisar os dados na abordagem qualitativa, para Lüdke e André (1986, p. 45), “significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”. Dentro do campo educativo esse trabalho se constitui em um olhar sobre todo o material coletado durante o processo de investigação, o que se configura em um movimento analítico que não se limita a apenas uma etapa da pesquisa, mas que se constitui ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Apresentamos neste capítulo, portanto, o resultado da análise dos dados, percurso que envolveu constante leitura, reflexão e interpretação das informações coletadas e que se deu à luz dos objetivos e do referencial teórico assumidos.

Dessa maneira, 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 Pedagogia – coletamos e analisamos os dados documentais e empíricos sob a perspectiva da análise de conteúdo, outrora já descrita.

### 6.1 Quem são os sujeitos da pesquisa

Uma vez que nossa pesquisa abrange quatro tipos diferentes de sujeitos informantes, pensamos ser relevante considerar aspectos de sua identidade pessoal e profissional ao analisarmos suas falas. Por isso, este item apresenta informações contidas no roteiro de entrevista e questionário que abordaram dados de caráter pessoal, como: sexo, idade, estado civil e ainda dados referentes à sua trajetória de formação e atuação profissional.

Nossa pretensão, salientamos, é de apresentar o perfil dos sujeitos e tecer alguns comentários sobre os dados que apontam sua caracterização a fim de, posteriormente,

considerarmos seu perfil nas análises de suas falas para que possamos melhor compreender seu ponto de vista.

Entrevistamos ao todo cinco Coordenadores, um de cada curso de Pedagogia das Universidades pesquisadas (USP, UNESP e UNICAMP). A maioria dos Coordenadores é de mulheres, com idade entre 30 e 50 anos, casadas e com mais de 11 anos de atuação no ensino superior. Perguntamos ainda sobre sua especialidade no campo da docência e pesquisa; os seguintes temas foram mencionados: Práticas corporais escolares e Currículo; Ciências Sociais e Educação; Formação inicial de professores de Educação Infantil; Filosofia da Educação e Política Educacional.

Os dados referentes ao perfil dos sujeitos Professores de disciplina específica de EJA, um de cada curso de Pedagogia das Universidades pesquisadas, revelam que são maioria de mulheres, entre 40 e 50 anos, casadas e com mínimo de 11 anos de atuação no ensino superior. Todos responderam que sua especialidade de ensino e pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos e, entre as respostas, houve dois outros temas a ela relacionados: Políticas Públicas de EJA e Educação Matemática na EJA.

Aplicamos questionário a 16 Graduandos dos Cursos de Pedagogia das Universidades pesquisadas e chegamos ao seguinte perfil: maioria de mulheres, entre 20 e 25 anos, solteiras, com atuação em áreas de ensino e pesquisa em educação. Perguntamos sobre sua renda mensal individual e, em sua maioria, alegam ganhar de 1 a 2 salários mínimos. Questionamos ainda sobre sua atividade profissional e entre as respostas tivemos: cinco Graduandos que atuam como professores, três que estagiam em escolas de ensino fundamental, três que são bolsistas acadêmicos (2 bolsistas PIBIC e 1 PIBID), um que afirma ser agente de organização escolar e outros que atuam fora do ambiente escolar em funções de empresário, auxiliar administrativo e babá.

Aos sujeitos Egressos dos Cursos de Pedagogia com atuação na EJA também foram aplicados questionários. Ao todo 15 responderam e formulamos o seguinte perfil: maioria de mulheres, com idade média de 30 a 40 anos, casadas. No que tange à renda mensal individual, a maior parte afirma ganhar de 3 a 4 salários mínimos. Sobre a atuação profissional atual: dez responderam estar trabalhando como professores - sendo três da EJA, quatro de atendimento educacional especializado e um da Educação Infantil -, dois egressos atuam na orientação pedagógica de escolas e um se diz professor coordenador. Os demais não responderam.

Olhando para o perfil dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos algumas análises prévias ao verificar, por exemplo, que a maioria dos sujeitos de todos os tipos é de mulheres. Um dado interessante é a comparação entre a renda mensal individual dos Graduandos e dos Egressos, pois o valor dobra quando este já concluiu a licenciatura e passa a atuar no campo da educação.

O fato de haver uma unanimidade no sexo dos Graduandos corrobora com as atuais cifras de número de mulheres atuantes no ensino, conforme pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), que apontam a feminização da docência. E sobre a atuação profissional dos Graduandos vemos que menos da metade opta pelo campo acadêmico e que a maioria já exerce funções relacionadas ao ensino.

O passo que sucedeu a coleta de dados foi a transcrição das entrevistas e questionários e, em seguida, os dados foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo outrora já descrito. Apresentamos, portanto, no capítulo que se segue os resultados e a análise dos dados documentais e empíricos.

## **6.2 Análise da EJA nos Cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais Paulistas**

Por se tratar de uma pesquisa que analisou cinco Cursos de Pedagogia das três Universidades Estaduais de São Paulo, USP, UNESP e UNICAMP, a apresentação das análises respeitará a especificidade e a realidade de formação de cada um dos cursos.

Entretanto, há de se mencionar o contexto de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia dessas Universidades no momento da realização da pesquisa, por consequência da Deliberação Nº 126/2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que, *grosso modo*, impõe uma padronização dos cursos de Pedagogia, retomando um antigo debate sobre o caráter de formação generalista x especialista ao longo do curso. Também no decorrer da pesquisa houve um período de mais de 100 dias de greve das Universidades Estaduais Paulistas com adesão das três categorias (Docentes, Servidores e Discentes) reivindicando, entre outras ações, o reajuste salarial vetado pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp), o aumento do repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e melhores condições de trabalho e estudo.

Os documentos analisados, como já mencionado, foram: 1) Projeto Político Pedagógico vigente de cada um dos cursos; 2) Transcrições das entrevistas *semiestruturadas* realizadas com os sujeitos Coordenador do curso de Pedagogia e Professor de disciplina específica de EJA e 3) Transcrições dos questionários aplicados aos sujeitos Graduandos do último ano do curso de Pedagogia e Egressos do curso com atuação na EJA.

A pesquisa visou revelar a realidade da formação específica para professores dos Anos Iniciais de EJA a partir de disciplinas, projetos e demais atividades relacionadas à essa modalidade desenvolvida em cada um dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Realizamos leitura minuciosa das respostas, as agrupamos em categorias e, neste capítulo, destacamos as categorias com maior frequência de respostas e discutimos os resultados exemplificando com respostas dos sujeitos informantes; por fim, estabelecemos um comparativo entre as Universidades investigadas.

### **6.2.1 Análise do Curso de Pedagogia da USP**

O Projeto Político Pedagógico vigente do curso de Licenciatura em Pedagogia da USP foi aprovado em 2011 após um período de discussão e reformulação que teve início em 2008. A Lei que criou o curso foi o Decreto-Lei nº1.190 de 1939 que antecede a criação da Faculdade de Educação datada de 1970. O curso tem atualmente uma duração mínima de 9 semestres (4,5 anos) e sua carga horária total é de 3.270 horas.

A EJA é abordada no PPP nos seguintes contextos:

- Perfil e campo de atuação do Pedagogo, citando a docência com especialidade em instituições que atendam crianças, jovens ou adultos, sem ou com necessidades educacionais especiais;
- No catálogo de disciplinas optativas do curso, nas disciplinas “Educação Escolar de Jovens e Adultos” e “Metodologia e Fundamentos da Alfabetização / Letramento de Jovens e Adultos” e

- Na apresentação dos núcleos, dentro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação que em um dos projetos descritos comparece o tema “múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos”.

Na análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da USP, constatamos que a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como campo de atuação do Pedagogo. Logo, pensamos que a Universidade de São Paulo por prever a Educação de Jovens e Adultos em sua grade de disciplinas, como também na descrição da atuação do profissional depois de formado, está valorizando essa modalidade de ensino ao, no mínimo, considerá-la em seu princípio de formar professores para os Anos Iniciais.

Há duas disciplinas optativas, nomeadas “Educação Escolar de Jovens e Adultos” e “Metodologia e Fundamentos da Alfabetização / Letramento de Jovens e Adultos”, e um Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, que conta com um projeto que aborda o tema “Múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos”.

No entanto, em visita à Universidade de São Paulo e entrevistas junto ao Coordenador do curso de Pedagogia e à Professora responsável pela disciplina optativa de EJA, constatamos que o curso foi construído com base em “percursos”, que servem como áreas de aprofundamento. Há o percurso de “escolarização e docência”, voltado à prática pedagógica de sala de aula; o percurso de “gestão”, ligado às questões da política educacional e da gestão tanto em âmbito pedagógico quanto em gestão de sistemas; e o percurso chamado “educação e cultura”, relacionado à formação para atuação na área não formal ou na área da pesquisa.

Apesar de o curso possibilitar que o graduando se direcione para um dos três percursos, o Coordenador do curso apontou que há uma ênfase maior à docência, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há uma carga maior destinada às metodologias, que também contemplam a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), verifica-se maior propensão dos cursos de Pedagogia na oferta de disciplinas relativas a fundamentos teóricos da educação e um menor percentual de disciplinas relativas ao aprofundamento sobre a educação infantil, EJA ou educação especial, ou mesmo dos conhecimentos referentes ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

Identificamos que há dois pesquisadores de Educação de Jovens e Adultos no curso, Maria Clara Di Pierro e Roberto da Silva, os quais coordenam grupos de estudos com

alunos da graduação, desenvolvem projetos nas escolas de EJA e contam com o apoio de alunos com bolsas de iniciação científica.

Além disso, o curso conta com aproximadamente 840 alunos, sendo que 2/3 dos alunos frequentam o período noturno. Dessa forma, o campo privilegiado de estágio é a Educação de Jovens e Adultos, no qual os alunos vão estagiar na Alfabetização e ensino de Matemática e Ciências para adultos. Há uma forte demanda de estágios no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), que são escolas de EJA frequentados principalmente por alunos com deficiência. Dessa forma, o Coordenador do curso de Pedagogia da USP ressalta a oportunidade dos graduandos se aproximarem de dois campos: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Porém, observamos que essa demanda decorre da falta de possibilidades de estagiar no ensino regular, o qual se dá no período matutino ou vespertino.

Contudo, na grade curricular do curso, a formação em EJA na condição de disciplina acontece somente de maneira opcional, com uma carga de 60 horas, ofertada com periodicidade de um ano e meio. Atualmente, diferente do que foi apresentado no Projeto Político Pedagógico, há apenas uma optativa, intitulada “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos”. Isso nos leva a pensar que o PPP do curso apresenta a EJA como um campo de atuação do pedagogo, porém, essa formação é de caráter opcional. Acreditamos que a EJA poderia se constituir como um dos percursos de formação, conforme está organizado o curso de Pedagogia desta universidade.

Chegamos a uma dimensão constituinte à formação: se assumimos o profissional da EJA como educador e se olhamos para a EJA como campo da educação, que embasamento teórico dominar? Dominar uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas. Sabemos que falta essa base nos cursos de licenciatura e até de Pedagogia. Os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação. (ARROYO, 2006, p. 25/26)

A Professora responsável pela optativa relatou que, durante as aulas, aborda as seguintes questões: as grandes correntes da EJA; filosofia da educação; história da EJA; políticas de EJA – financiamento, as principais diretrizes e programas; diversidade dos sujeitos da EJA; grupos específicos da EJA, como, por exemplo, populações que vivem em prisões, entre outros.

A disciplina segue a concepção freiriana de educação e a abordagem da psicologia do desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Pelo fato do curso não requerer estágio obrigatório na EJA, a professora entrevistada mencionou que oportuniza visitas em escolas de EJA a fim de relacionar teoria e prática.



Vemos que esses conteúdos e experiências são necessários e pertinentes à formação do professor de EJA; contudo, não oferecem subsídios metodológicos suficientes para a prática docente.

[...] quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA. (ARROYO, 2006, p. 20)

A avaliação dentro da disciplina se dá por meio de resenhas da bibliografia indicada e uma monografia final sobre política de educação de jovens e adultos. O trabalho final é realizado em grupos, a partir de pesquisas sobre uma política pública de EJA e apresentação de seminários, seguindo um critério de avaliação individual e outro em grupo.

Questionado sobre o preparo que o curso oferece ao graduando para atuar na EJA, o coordenador do curso apresentou a seguinte afirmação:

*Eu penso que o nosso curso fornece os elementos iniciais para pensar nisso, eu não digo que o nosso curso seja completo e seja suficiente, mas ele dá os elementos iniciais para o futuro pedagogo pensar a docência nesses espaços.*

Ele complementa que a formação deve ser constantemente revista e aperfeiçoada. Em relação ao preparo que a optativa de EJA oferece ao pedagogo, a professora responsável afirmou que a disciplina é:

*[...] panorâmica, introdutória, que visa sensibilizar os alunos sobre o direito de aprender ao longo da vida, de reformular essa perspectiva dicotômica que acha que a prioridade da educação são as novas gerações e se opõe a dar uma atenção adequada à EJA.*

Com os resultados das entrevistas, vimos que o curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo oferece possibilidades de formação na Educação de Jovens e Adultos; porém, principalmente por não se dar em espaços obrigatórios, fica a critério dos alunos optarem pelos conhecimentos específicos. A professora entrevistada compartilhou na entrevista a sua expectativa em relação à criação de outras disciplinas e à transversalização da temática no currículo para que os alunos se assumam como professor pesquisador, capazes de terem uma abordagem apropriada, caso se vejam em situação de trabalhar com adultos.

Segundo o coordenador do curso, um fator que dificulta a oferta de disciplinas sobre essa modalidade de educação é a falta de professores com formação na área. E, pelo fato do Projeto Político Pedagógico do curso não apresentar a EJA como disciplina obrigatória, a Universidade não abre concursos para novas contratações.

A fim de completar os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico e nas entrevistas realizadas e evidenciar a formação para o ensino na EJA, aplicamos questionários junto a um Graduando do curso de Pedagogia desta universidade e a três Egressos que trabalham ou já trabalharam na Educação de Jovens e Adultos.

Constatamos através de suas falas que, com exceção de um egresso, todos os sujeitos cursaram a disciplina optativa. Interessante observar que o sujeito que respondeu não ter cursado nenhuma disciplina específica de Educação de Jovens e Adultos afirmou que a falta de participação se deve ao não oferecimento de disciplinas obrigatórias específicas sobre o tema.

Dentre as possibilidades apresentadas no questionário a respeito dos temas da disciplina de EJA, os três sujeitos assinalaram “Práticas de ensino de jovens e adultos”, o que evidencia um direcionamento à formação da prática docente. Contudo, não identificamos esse dado na entrevista com a professora responsável pela optativa.

Todos os respondentes apontaram que a carga horária da disciplina é a mesma em relação às disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial. Porém, dois destacaram que a diferença é a não obrigatoriedade da EJA. De acordo com um dos egressos,

*este é um ponto negativo, pois só os que se interessam na área cursam e muitos estudantes saem da faculdade sem saber um pouco mais do tema.*

Dos quatro sujeitos, o graduando e um egresso responderam que não participaram de outros espaços de discussão da EJA. Enquanto que os outros dois egressos participaram de eventos científicos sobre a temática e um deles frequentou grupo de estudos e contou com programa de iniciação científica.

Indagados sobre a formação do curso para atuação na EJA, a maioria afirmou não ser suficiente. O graduando apresentou a seguinte justificativa: “há poucas disciplinas oferecidas que tratam do tema. Para estar preparada para atuar deveria fazer outros cursos e participar de discussões e eventos sobre o tema”. Um dos egressos que atua nesta modalidade respondeu que o curso contribui um pouco, mas destacou: “Apenas a prática e envolvimento com a EJA me proporcionou um aprofundamento nas questões da EJA”.

Em contrapartida, todos os sujeitos, até mesmo o graduando que ainda não atua na área e mencionou que não se sente preparado para tanto, consideram a EJA um campo interessante de atuação. A respeito disso, obtivemos as seguintes respostas:

*Sim, porque mesmo com o pouco conhecimento que tenho e com o que pude aprender na disciplina cursada, a EJA é um campo de trabalho que me interessa.* (Sujeito 1 - graduando)

*Atuo na EJA e vejo como um possível campo de trabalho, sobretudo por tratar-se de uma modalidade da Educação Básica e pela importância social da Educação de Jovens e Adultos.* (Sujeito 2 - egresso)

*Sim, porque já atuo na EJA e me identifico com essa modalidade.* (Sujeito 3 - egresso)

*Sim, pois já fui professora na instituição SESI e é uma etapa da Educação que me interessei.* (Sujeito 4 - egresso)

É pertinente destacar que todos os egressos que já atuaram ou atuam na EJA alegam ter sentido dificuldades na prática pedagógica. Um deles respondeu que as dificuldades se deram à falta de maturidade e de experiência docente. Outro atribui à falta de metodologias adequadas. E o último relatou dificuldades na organização do planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Mesmo com tais dificuldades, nenhum dos sujeitos realizou pós-graduação voltada à temática da EJA. Eles apenas participaram de eventos como seminários, fóruns, simpósios e congressos voltados ao tema.

Para finalizar, identificamos que os egressos não atribuem seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de EJA à graduação em Pedagogia, menos ainda à disciplina específica. Um dos sujeitos respondeu que os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso contribuem para o ensino de jovens e adultos, principalmente as relacionadas às questões políticas e à educação social. Outro sujeito mencionou que a graduação é a base da formação, mas que seu aprimoramento aconteceu a partir de uma busca pessoal e por meio da prática docente, a qual permite trocas com os alunos e outros professores. E outro egresso, o qual participou de grupo de estudos sobre EJA, demonstrou que o seu preparo se deu dentro do espaço da universidade, mas no âmbito das reuniões e das pesquisas do grupo de estudos.

Desse modo, podemos afirmar que o curso de Pedagogia da USP, apesar de apresentar em seu PPP que a EJA é um campo de atuação do Pedagogo, não oferece formação suficiente para preparar os alunos para atuarem nessa modalidade de ensino. Vemos a necessidade de reestruturação do curso, de modo a garantir a obrigatoriedade da disciplina de EJA e impulsionar contratações de professores com formação específica. Porém, durante as

entrevistas, não identificamos indícios de mudanças em curto prazo, principalmente em decorrência dos problemas enfrentados pelas universidades estaduais de São Paulo que acarretam na impossibilidade de realização de novos concursos públicos para contratação de professores efetivos entre outras medidas que garantem a qualidade do ensino.

Recorrendo à literatura, encontramos a necessidade de uma formação específica para o trabalho com jovens e adultos em pesquisa realizada por Soares (2007) com os egressos do curso de Pedagogia com habilitação em EJA de 1986 até 2002. Para o autor, essa constatação implica reconhecer a realidade dos sujeitos da EJA, formular propostas curriculares condizentes com seu contexto e ainda criar recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

A pesquisa mostrou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. (SOARES, 2007, p. 36)

Soares (2007) conclui que a constituição de um quadro profissional para atuar junto a um público específico colabora para “a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que, foram precocemente excluídas das ações de escolarização” (p. 36).

Pensamos que a fala de Gatti (2010, p. 1375) vai ao encontro das ideias de Soares (2009) quando esta autora afirma que

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Trazendo a questão para a Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2006) contribui quando afirma que

Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão

histórica sobre esses jovens e adultos. Teríamos de “cutucar” a sociologia e a história da juventude para que elas se voltem à pesquisa desses jovens e adultos, e não à da juventude como algo universal. Sair desses universais que ocultam mais do que revelam, para podermos dizer quem são realmente esses jovens e adultos populares trabalhadores. Esse ponto tem uma centralidade determinante para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 24)

## 6.2.2 Análise do Curso de Pedagogia da UNICAMP

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP tem o PPP vigente desde 2008 e atualmente passa por um processo de reformulação com previsão de mudança para 2016. A criação do curso tem origem no Decreto-Lei do ano de 1939 e passa a ser ofertado pela Faculdade de Educação da Unicamp em 1974. O curso tem atualmente uma duração mínima de 8 semestres (4 anos) no período diurno e de 10 semestres (5 anos) no período noturno. A integralização do curso soma 3.465 horas.

A EJA é citada no PPP da Pedagogia da Unicamp nos seguintes contextos:

- Na descrição do estágio curricular, que prevê estágio que contemple a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e espaços de educação formal e não-formal e
- No catálogo de disciplinas optativas do curso, sendo as disciplinas que abordam a EJA: “Alfabetização de Adultos” e “Educação de Adultos”;

Em decorrência da leitura do PPP da Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP, constatamos que existe o oferecimento de duas disciplinas optativas específicas de EJA no decorrer do curso, sendo que não é especificada sua carga horária total, mas que possuem 4 horas semanais assim como todas as optativas. Não são citados ao longo do PPP outros espaços de discussão da EJA.

Observamos, por constar a EJA entre os espaços em que se desenvolvem o estágio curricular do curso, que na Unicamp se valoriza a vivência de práticas de ensino de adultos, um aspecto realmente vivificador na formação inicial do Pedagogo. Dessa maneira, o graduando contará para além da discussão teórica nas disciplinas optativas voltadas à temática

também com o contato da especificidade dessa modalidade através do estágio na sala de aula de adultos, confrontando teoria e prática ainda em seu processo de formação inicial.

Na visita e entrevistas com a coordenadora e com uma professora do curso de Pedagogia, constatamos que a estrutura do curso está sendo reformulada, com previsão de mudança para 2016. Atualmente, a formação em Pedagogia se dá a partir de três eixos principais: formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil; gestão escolar; e educação não-formal, inclusive com estágio na área. Não há disciplina obrigatória de EJA, mas, principalmente em decorrência de reivindicações dos graduandos para ampliação do debate nessa área, o coordenador mencionou que a reformulação do curso garantirá a obrigatoriedade dessa disciplina.

No curso, havia uma professora, Sônia Jubilei, muito engajada com a EJA, mas que se encontra aposentada há sete anos. Atualmente, há duas professoras recém-contratadas que têm em suas pesquisas e trajetórias acadêmicas uma aproximação com a Educação de Jovens e Adultos: Débora Jeffrey e Sandra Leite.

De acordo com a coordenadora do curso, isso tem fortalecido novamente o campo da Educação de Jovens e Adultos dentro do currículo, além da demanda dos estudantes. Também há uma exigência de EJA pela Deliberação 126 do Conselho Estadual de Educação para a avaliação e aprovação do curso.

No momento, diferente do que é apresentado no Projeto Político Pedagógico vigente, o curso conta apenas com a disciplina optativa “Educação de Adultos”, com carga de 30 horas; porém, não é ofertada desde que a professora responsável, Sônia Jubilei, se aposentou. Conforme a coordenadora, a disciplina se configurava da seguinte forma:

*[...] uma disciplina de caráter mais teórico de aproximação do aluno com o campo da Educação de Jovens e Adultos, uma aproximação com a legislação e com o que está posto, e aí a prática efetiva do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos se dava eventualmente nos estágios, mas essa disciplina em especial tinha um caráter mais teórico.*

Ressaltamos que os alunos têm a possibilidade de realizar os estágios referentes às metodologias de ensino em salas de adultos, escolha principalmente dos alunos trabalhadores que estudam no período noturno. Destacamos ainda que o PPP prevê o estágio na EJA, porém não identificamos a presença de um preparo teórico-metodológico dos graduandos, já que não há oferta de disciplinas desde a aposentadoria da professora mencionada, ou seja, desde os últimos sete anos.

[...] como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (ARROYO, 2006, p. 18)

A coordenadora entrevistada mencionou que a UNICAMP tem uma tradição no trabalho com extensão e, muitas vezes, a EJA acaba circulando por esses programas voltados para a comunidade. Além disso, a Faculdade de Educação tem o grupo GEPEJA, criado pela Professora Sônia Jubilei. É um grupo de pesquisa tradicional e aberto à interação com professores da rede com o intuito de ampliar o debate sobre a EJA. A Professora Sonia Jubilei também mantinha um projeto de Educação de Jovens e Adultos no Colégio Técnico da Unicamp, o COTUCA, o qual se constituía enquanto espaço de formação, incluindo eventos científicos alinhados à EJA.

A disciplina de EJA que será obrigatória a partir do novo Projeto Político Pedagógico de 2016 abordará os seguintes conteúdos: contexto histórico da EJA; educação de jovens e adultos; alfabetização de jovens e adultos; EJA relacionada com a educação profissional; EJA nas prisões e EJA nos movimentos sociais. A nova professora responsável em ministrá-la mencionou que pretende relacionar teoria e prática, de modo a incentivar vivências nessa modalidade. A abordagem será pautada na produção de Paulo Freire e a avaliação se dará por meio da elaboração de trabalho final, com reflexões sobre as discussões realizadas em sala de aula e as leituras dos referenciais teóricos.

Interrogamos à coordenadora e à professora da disciplina se consideram que os graduandos recebem uma formação adequada para atuar como docentes na EJA. Os depoimentos apresentados a seguir reforçam as impressões durante a coleta de dados:

*Acho que falta formação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, acho que sempre há limites grandes do curso. Mas, em relação à Educação de Jovens e Adultos, eu acho que ela se faz presente no currículo, mas é, sem dúvida, ainda de uma forma tímida. Acho que a gente tem muito que fazer. (Coordenadora do curso)*

*A gente não consegue dar conta em uma disciplina. É porque se você for pensar deveria ser uma graduação “formação de professores em EJA” e nem sei se alguém daria conta até o final, porque são diferentes espaços e diferentes necessidades também. (Professora entrevistada)*

Portanto, consideramos que após a aposentadoria da professora Sônia Jubilei a formação específica em Educação de Jovens e Adultos está enfraquecida no curso de Pedagogia da UNICAMP. Esse resultado nos inquieta, uma vez que, nos últimos anos essa formação se dava de maneira opcional e somente para aqueles que participavam dos grupos de pesquisa ou que se matriculavam na disciplina optativa.

Percebemos que, atualmente, por conta da reformulação do curso e, principalmente, devido à exigência dos alunos por essa formação específica, há uma abertura de espaços para o preparo docente em EJA.

Devido ao não oferecimento da disciplina específica nos últimos sete anos, não aplicamos questionários junto a graduandos e egressos, uma vez que não é possível questionar uma formação que não tem sido oferecida.

Nesse sentido, refletindo a necessidade de uma formação específica em EJA que instrumentalize pedagogicamente os futuros professores dos Anos Iniciais para o trabalho com adultos, retomamos uma das falas mais importantes do educador Paulo Freire que relaciona a importância da teoria atrelada à prática, quando diz que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2006, p. 23)

### **6.2.3 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara**

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Araraquara está em funcionamento desde 1959 sendo que a última modificação do PPP foi em 2006. A carga horária total do curso é de 3.420 horas distribuídas por um tempo mínimo de 8 semestres (4 anos) tanto no período diurno como no noturno.



A EJA é citada no PPP da Pedagogia da UNESP de Araraquara apenas uma vez no que tange à existência do Projeto de Extensão pela PROEX denominado “Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA”<sup>15</sup>.

Não encontramos no PPP a existência de disciplinas específicas de EJA no desenvolvimento do curso de Pedagogia, tampouco no site<sup>16</sup> que apresenta o horário das disciplinas disponíveis para o ano de 2015 localizamos disciplinas referentes à EJA.

Em relação a espaços alternativos de discussão da EJA, acreditamos que o Projeto de Extensão citado acima cumpre com esse papel, pois é desenvolvido fora do período de aula. Porém, o PPP do curso não prevê a preparação do pedagogo para o ensino de adultos através de disciplinas, ficando esta constatação para ser respondida a partir dos resultados das entrevistas e aplicações de questionários em visita ao campus.

Assim, para compreendermos a atual configuração da formação inicial do pedagogo no que tange ao seu preparo para atuação na EJA, em visita à UNESP de Araraquara, entrevistamos o Coordenador atual do curso de Pedagogia e um Professor de disciplina específica de EJA.

Verificamos que o curso de Pedagogia dessa Universidade privilegia a formação dos professores para atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, na Gestão Escolar. De acordo com a coordenadora do curso, essa é uma tríade defendida pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006, a qual tem sido seguida pelo corpo docente. Novamente, aqui, constatamos uma ênfase à formação para o ensino de crianças.

O grave é não ver os jovens e adultos populares da EJA como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência. Quando voltam da sobrevivência e do trabalho para a escola podemos vê-los apenas como escolares, defasados idade-série e ignorar sua condição de trabalhadores. Com esse olhar não captaremos as marcas formadoras ou deformadoras que levam do trabalho. Perderemos a oportunidade de reconhecer o trabalho como matriz educativa. (ARROYO, 2006, p. 27)

Apesar do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia apresentar um projeto de extensão “Projeto de Educação de Jovens e Adultos - PEJA” como espaço alternativo

---

<sup>15</sup> Esse é o único campus da UNESP no qual a sigla PEJA significa Projeto de Educação de Jovens e Adultos; os demais o denominam Programa de Educação de Jovens e Adultos. Frisamos que este projeto de extensão está presente em 7 campus da UNESP (Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto).

<sup>16</sup> <http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/horarios/>

de discussão, verificamos que o curso não se configura para realizar um trabalho ligando essa formação em específico a uma disciplina. A coordenadora ressaltou que, nas oportunidades cabíveis, a EJA é abordada, como em algumas discussões em eventos, por exemplo.

O curso conta apenas com uma disciplina optativa, intitulada “Educação de Jovens e Adultos”, oferecida com pouca frequência, sendo que foi realizada pela última vez em 2013. Isso se justifica, segundo a coordenadora, por conta da falta de disponibilidade dos professores, pois muitos se dedicam também à Pós-Graduação.

O professor responsável por essa disciplina mencionou que, tempos atrás, ela se caracterizava de maneira diferente, com o nome de “Educação de Jovens e Adultos, Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável”. Contudo, a demanda maior era de alunos do curso de Ciências Sociais, e não propriamente de Pedagogia, por conta de seu eixo principal, a Economia Solidária.

Atualmente, conforme a fala da coordenadora e do professor, notamos que a disciplina optativa oferecida se configura além do que é previsto do Projeto Político Pedagógico do curso ainda que, segundo o professor, não se tem pretensão de qualificação técnica de preparar um docente para a EJA, uma vez que “o objetivo principal é oferecer uma noção geral do que é a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e mostrar a situação local da EJA”. Além disso, o professor declarou que articula os conteúdos com os projetos de pesquisa e extensão que desenvolve na Alfabetização de Adultos e na Educação de Adultos.

O professor relatou que a disciplina optativa aborda temas relevantes ao contexto apresentado. De forma geral, trata dos seguintes conteúdos: noção de alfabetização; diferença entre alfabetização e letramento; alfabetização de adultos; políticas públicas; analfabetismo no Brasil; Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Governo Federal; e Método Paulo Freire. Para o professor:

*[...] é uma lacuna lastimável sair do curso de Pedagogia e não ter lido nada de Paulo Freire praticamente, ficam apenas essas noções de internet, frases de efeito que é interessante porque trata o autor, mas não dá uma ideia nem de longe do que é o pensamento dele e a riqueza das coisas que ele escreveu. Então eu pego um pouco do Paulo Freire, mas eu faço um recorte pelo método e eu trabalho um pouco isso, a Educação de Jovens e Adultos na sala de aula.*

Percebemos nesta fala uma ênfase às obras de Paulo Freire como opção teórico-metodológica da disciplina. Sobretudo, busca-se um repertório nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente de Saviani, pelo fato do professor trabalhar com base nessa

abordagem. Ele acredita que adotar um método é fundamental, mas defende que o educador deve transitar entre diferentes aportes. Concordamos com tal posicionamento, uma vez considerando a diversidade dos alunos da EJA, o que requer um trabalho pautado em sua bagagem cultural e em suas vivências.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 85-86)

De acordo com Soares (2011, p. 308), percebemos que a realização de um trabalho adequado à EJA requer que a instituição tenha uma organização própria voltada ao atendimento das necessidades de seus educandos. Arroyo (2006) destaca que esses educandos “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (p. 22) e que por isso

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p. 23)

Giovanetti (2005) salienta que a presença de jovens e adultos das classes populares é marcada pela exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica pela qual se caracteriza a EJA. E, de acordo com esse pressuposto, as propostas educacionais que têm como referência a EJA focam essa singularidade ao conceber a educação como processo voltado para o resgate da “humanidade roubada” da qual aponta Freire (2000):

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas –, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social. (FREIRE, 2000, p. 254)

O professor responsável pela disciplina relatou, também, que há espaços para atividades práticas na disciplina e que estão relacionadas com os seus projetos de extensão e de pesquisa científica. Interessante mencionar que o professor, uma vez por semana, ministra aula

para educandos de EJA, com o intuito de se apropriar mais de seu objeto de estudo. Essas experiências são apresentadas aos graduandos ao longo da disciplina optativa do curso.

A avaliação da disciplina, de modo a verificar o conhecimento adquirido pelos alunos, é feita por meio de trabalhos. Constatamos ainda, que, por vezes, há eventos relacionados à Educação de Jovens e Adultos na Universidade, porém, não são espaços formalizados e frequentes.

Por fim, questionados à coordenadora e ao professor se acreditam que os graduandos estão preparados para o ensino de pessoas adultas após a finalização do curso. Os entrevistados apresentaram as seguintes afirmações:

*Não, espero que não. Sinceramente espero que eles não se achem preparados porque eles têm que ter a noção de que a formação do professor, primeiro, é sempre inconclusa e, segundo, ela não pode ser feita dessa forma aligeirada que é feita. (Professor)*

*Se eu falar pra você “estão”, não estão, porque nós não temos um eixo de formação. [...] Nós não pensamos, não formamos e não temos massa crítica no sentido de pesquisadores que estejam envolvidos com esta formação no nosso curso. (Coordenadora do Curso de Pedagogia)*

Dessa forma, podemos considerar por meio das entrevistas que os graduandos do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara não se formam com um repertório teórico-metodológico suficiente para assumir um compromisso de educar jovens e/ou adultos que estejam frequentando a EJA. Pelo contrário, é optativa a participação na disciplina oferecida, esta que não é requerida pela maior parte dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade tendo em vista seu último oferecimento que já passa de dois anos.

Essa constatação se reafirmou na aplicação dos questionários junto a cinco graduandos do curso de Pedagogia da Universidade e a dois egressos que atuam/atuaram na EJA, uma vez que todos os sujeitos responderam que não cursaram disciplinas específicas de EJA devido ao seu não oferecimento.

Por outro lado, todos os cinco graduandos que responderam ao questionário apontaram que a EJA foi abordada nas disciplinas de alfabetização, sendo que um deles participou, ainda, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Os egressos, porém, mencionaram que não frequentaram outros espaços acadêmicos de discussão da EJA.

Esses resultados justificam as concepções dos sujeitos em relação à sua preparação no decorrer do curso para atuação na educação de jovens e adultos, sendo que a

maioria respondeu que não é oferecida formação suficiente a respeito dessa modalidade da educação. Destacamos a fala de um aluno egresso:

*Realmente não houve nem sequer disciplinas específicas, carga horária então... penso que a maior dificuldade/entrave é preparar aulas/atividades quem atendam as especificidades dos alunos adultos, pois a formação geralmente é pensada para as crianças.*

Apenas um graduando apresentou que recebe formação, não por meio de disciplinas específicas, mas pelo projeto que participa. Segundo o aluno,

*[...] além de aprender um pouco na teoria aprendemos também na prática em sala de aula e em aplicações de atividades.*

Apesar da forte concepção de que o curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara não prepara de fato o pedagogo para atuar na EJA, dos cinco graduandos respondentes, apenas dois afirmaram que a EJA não é um possível campo de atuação, sendo que um apresentou a seguinte justificativa: “*Não me sinto preparada para trabalhar nessa área e sinto que a remuneração é baixa*” (Sujeito 1). Os demais responderam:

*Sim, com certeza, pois como profissional me encontro quando faço atividades em sala de aula, há um interesse maior na busca de aprendizado na EJA.* (Sujeito 2)

*Sim, pois para mim ser professor não é somente lecionar para crianças, mas também dar oportunidade do estudo para aqueles que não puderam ou não tiveram oportunidades de estudar e se alfabetizar.* (Sujeito 3)

*Talvez, pois no período que estagiei na sala de EJA me interessei muito pela área, porém em nenhum momento da graduação fui estimulada para isso.* (Sujeito 5)

Os dois egressos que atuam na EJA demonstraram interesse pela prática pedagógica nessa área. Um deles afirmou que é

*[...] um maravilhoso campo de trabalho pelas infinitas possibilidades abertas e pela riqueza dos conhecimentos dos alunos.* (Sujeito 6 – egresso)

Contudo, os mesmos apresentam suas dificuldades sentidas na docência na educação de jovens e adultos, principalmente na adaptação do material pedagógico e do conteúdo para um grupo diverso de alunos. Um dos sujeitos afirmou:

*As dificuldades são grandes, pois o planejamento de aula que atenda adultos com muita e diferenciada vivência é muito diferente do plano de aula para um grupo de alunos com 9, 10 anos. A metodologia também precisa ser muito pensada e o tempo para que as aprendizagens ocorram é muito reduzido.*

E mesmo diante das dificuldades e lacunas na formação, nenhum dos egressos que atuam na EJA possui cursos de pós-graduação, especialização ou aperfeiçoamento voltados à temática.

Vale ressaltar que ambos os pedagogos que se formaram no curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara não atribuem os seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de EJA à sua graduação. Um dos egressos respondeu:

*Como relatado, não recebi formação específica em minha graduação e minha pós-graduação fugia inclusive dos conhecimentos da graduação. Penso que minha vivência como professora (24 anos) contribuiu para que aprendesse que nunca vencemos o conhecimento e temos sempre que buscá-lo. Neste ano até me inscrevi num curso online sobre o ensino de EJA, mas ao iniciá-lo percebi que era muito voltado aos anos finais, mesmo sendo oferecido em parceria com o MEC. Gostaria de comentar ainda que os alunos da EJA merecem toda a atenção que a Universidade e os pesquisadores possam dedicar.*

Concordamos com esse sujeito da pesquisa, no sentido de que deve se pensar na formação em EJA no curso de Pedagogia e em outros espaços da universidade. Verificamos que não há pretensões de reestruturação do curso no sentido de se criar um eixo sobre Educação de Jovens e Adultos, principalmente pelo quadro restrito de docentes que atuam na área e pela impossibilidade de novas contratações, mediante a suspensão de concursos.

Machado (2000) em Estado da Arte sobre a prática e a formação de professores na EJA afirma haver uma quase unanimidade na constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam na EJA, uma vez confirmada a precariedade dos trabalhos onde isto não se evidencia.

O tema da especificidade na educação de jovens e adultos é muito amplo e dele se podem destacar variados aspectos como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores. De acordo com Arroyo (2006, p. 22), “se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos”.

*Só poderemos formar bons educadores para a EJA se conhecermos e soubermos quem são os sujeitos aos que a ela se destina. Esses sujeitos são jovens e adultos que tem uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização. (ARROYO, 2006. p. 22/23)*

Nesse mesmo sentido, Machado (2010) diz que a formação dos educadores de jovens e adultos precisa estar voltada para suas peculiaridades e partir de dois princípios básicos: o diálogo e a investigação.

#### 6.2.4 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Marília

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Marília está em vigor desde 2002. O curso foi criado em 1959 e passou a ser vinculado à UNESP a partir de 1975 com a criação do campus na cidade. A duração mínima para a titulação de pedagogo está contabilizada em 8 semestres (4 anos) e a carga horária total do curso é de 3.360 horas.

A EJA é abordada no PPP nos seguintes contextos:

- No âmbito da Extensão, assim como na Unesp de Araraquara existe o “Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA” da PROEX;
- Na descrição da atuação do profissional pedagogo, caso tenha interesse e mediante estudos complementares, a ser exercida além do espaço de educação formal: em empresas, hospitais, associações, educação de jovens e adultos, escolas indígenas e de remanescentes quilombolas e
- Entre o catálogo de disciplinas optativas, com a disciplina intitulada “Educação de Jovens e Adultos”.

Desse modo, na leitura do PPP da Pedagogia da UNESP de Marília foi encontrada uma disciplina voltada à temática da EJA, estando disponível entre as disciplinas optativas e possuindo 75 horas de duração.

Também o Programa de Educação de Jovens e Adultos foi citado no PPP enquanto espaço de discussão da EJA fora da sala de aula. Entretanto, o que nos chamou mais a atenção foi o fato de a EJA comparecer dentre os espaços de educação não-formal na descrição da atuação do pedagogo, não a contemplando enquanto modalidade do ensino brasileiro conforme consta na LDBEN/96, limitando-a, sendo que também se desenvolve pelas vias da educação escolar e que é nessa configuração que se constituiu como direito dos brasileiros.

Durante o curso, o graduando pode escolher um dos três núcleos de especialidades: Educação Infantil, Gestão Educacional ou Educação Especial. Dessa forma, forma-se em Pedagogia com especificidade em uma das áreas. Destacamos que ainda que haja

possibilidades de especificidade dentro do curso, a ênfase dos núcleos está na atuação com crianças. Arroyo (2006) contribui nessa discussão quando afirma que

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (ARROYO, 2006, p. 26)

Para atender aos objetivos da pesquisa, entrevistamos o coordenador do curso de Pedagogia e o professor responsável pela optativa de EJA. Conforme o coordenador do curso, a optativa de EJA é oferecida anualmente, conta com uma carga de 75 horas, sendo 15 horas destinadas ao trabalho de campo com observações em salas de EJA. Sobretudo, ele afirmou que a disciplina contempla discussões que ultrapassam o que é proposto no PPP, e apresenta uma demanda de aproximadamente 20 alunos.

O professor responsável pela optativa apontou que a finalidade é compreender ou explicar os conceitos, as diretrizes e os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, com uma abordagem que se preocupa com a prática de ensino e com discussões sobre políticas públicas e EJA. Ele complementa que no percurso são abordados os seguintes conteúdos: História da EJA, iniciando pelos Jesuítas; EJA como uma modalidade além de alfabetização; a Pedagogia de Freire e as implicações para a EJA no contexto atual; direitos humanos e cidadania; entre outros. Segue-se, ainda, a abordagem da teoria histórico cultural, na tentativa de relacioná-la com a prática de ensino na EJA.

A disciplina é coordenada pelo professor que entrevistamos, porém, segundo ele, as aulas são ministradas por especialistas em cada área. Por exemplo, há um professor que trabalha com o ensino da Matemática na EJA, outro com alfabetização e Língua Portuguesa, outro com o ensino de Artes e outro com a Didática. Enfim, cada área é abordada por um professor especialista, contando com pelo menos um encontro específico da sua área. O professor responsável, por sua vez, tem uma carga horária maior, com quatro encontros. Ponderamos que este compartilhamento do conteúdo por diversos professores oferece uma oportunidade de os graduandos conhecerem diferentes perspectivas teórico-metodológicas do trabalho voltado à EJA.

O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades, sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos. Sempre o conhecimento esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou à serviço da



barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação. (ARROYO, 2006, p. 25)

Como já mencionado, constatamos que na disciplina há espaços para prática pedagógica, na qual os alunos devem observar pelo período de quatro dias ambientes escolares que contemplam essa modalidade. O professor ainda afirmou:

*A gente trabalha basicamente em uma perspectiva de resolução de problemas, então a ideia é trazer situações concretas que são vivenciadas pelos estudantes na vida social e traduzir isso em conteúdo, fazendo relações com a ciência, matemática, estudos da sociedade e natureza, letramento língua portuguesa e etc. Mas pensar também aspectos que são fundamentais pra esses estudantes, sensibilizá-los para um quadro que eles vão encontrar de necessidade de trabalhar pra valorizar a condição de cidadania das pessoas que serão os futuros alunos deles, então nós entendemos que precisa-se pautar esses estudos numa metodologia que seja participativa e seja dialógica.*

Pensamos que a concepção do professor responsável pela optativa acerca da metodologia participativa e dialógica vai ao encontro do posicionamento que se deve ter em uma sala de aula da EJA, pois foi “aprendendo socialmente que, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar ” (FREIRE, 2006, p. 24).

Os graduandos são avaliados nesta disciplina a partir de duas dimensões. Um instrumento é a elaboração de planos de ensino de natureza interdisciplinar, e o outro é o relatório de observações de aulas na EJA.

Além da optativa e do projeto PEJA, identificamos que o curso conta com o PIBID Interdisciplinar de EJA, juntamente com o envolvimento de dois outros cursos: Ciências Sociais e Filosofia. O coordenador considera uma grande oportunidade aos alunos que querem atuar na EJA, os quais têm possibilidades de conhecer o Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos, o CEEJA de Marília, assim como outras escolas que oferecem EJA.

Os entrevistados relataram que, geralmente, os professores abordam assuntos sobre EJA nas oportunidades de suas disciplinas, principalmente nos estudos de políticas públicas ou sobre Paulo Freire. Segundo o coordenador do curso:

*a gente que estuda Paulo Freire não tem como não tocar nessas questões da Educação de Jovens e Adultos, e com certeza quando se estuda políticas públicas e outras disciplinas que possivelmente toquem nestas questões também.*

A respeito do preparo dos graduandos para atuarem na EJA, obtivemos as seguintes repostas:

*Não sei se eles teriam esse preparo, essa visão, não só o preparo de ir pra sala de aula, mas a visão do que acontece, o porque existe a educação de jovens e adultos ainda hoje entre nós, porque um grande número de pessoas não teve acesso à escola ainda, então até mesmo a visão da realidade social que nós vivemos. Talvez falte ainda apesar de discutir em outros momentos, porque como não é obrigatória, isso acaba ficando por parte dos alunos. (Coordenador do curso)*

*Eu considero que a carga horária que nós temos é muito restrita, mas esse é um problema de difícil resolução na Pedagogia até pela forma como a grade curricular dela vem sendo constituída, mas nós acreditamos que o trabalho que é feito com a disciplina permite que os estudantes, futuros professores, se apropriem de princípios, de conceitos ligados à prática docente que poderiam ser aprofundados ou na pós-graduação ou mesmo num processo de formação continuada. (Professor entrevistado)*

Nesse sentido, concordamos com os entrevistados, uma vez que consideramos que a formação sobre Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da UNESP de Marília requer um aprofundamento e, além disso, não é suficiente, principalmente àqueles que não cursaram a disciplina optativa e não participaram de projetos de extensão. Para completar os resultados da análise do PPP do curso e das entrevistas, aplicamos questionários a cinco graduandos e cinco egressos que com atuação na EJA.

Dos cinco graduandos, quatro responderam que frequentaram a disciplina optativa “Educação de Jovens e Adultos”. Por outro lado, dos cinco egressos, quatro afirmaram que não tiveram disciplina específica de EJA durante o curso. A maioria que cursou a disciplina optativa destacou que os temas mais abordados foram: História da EJA e Metodologia do ensino de jovens e adultos.

Dos 10 sujeitos que responderam ao questionário, entre graduandos e egressos, a maioria afirmou não ter participado de outros espaços de discussão da EJA. Apenas dois apontaram que outras disciplinas contemplaram a temática, as de Alfabetização e de Didática, e outros dois alegaram que participaram de eventos científicos de EJA.

Interessante ressaltar que todos os egressos apontaram que o curso de Pedagogia da UNESP de Marília não os preparou para ensinar jovens e adultos e apresentaram as seguintes justificativas:

*Quando eu estudei não havia disciplina específica. (Sujeito 6)*

*A graduação não me preparou para a EJA. Insuficiente, pois na carga horária não havia disciplina que contemplasse a EJA. Nem mesmo optativa. (Sujeito 7)*

*Não existia carga horária de disciplinas específicas. (Sujeito 8)*

*A formação foi muito básica. Acho que não foi o suficiente. (Sujeito 9)*

*Na época que eu cursei a faculdade de Pedagogia, não havia disciplina para a EJA. (Sujeito 10)*

Outros dois graduandos apresentaram respostas semelhantes. Por outro lado, os outros três responderam que o curso contribui com essa formação, mas que é necessário buscar outras fontes de conhecimento depois de formados.

Todos os sujeitos que cursaram a optativa de EJA mencionaram que a carga horária é menor se comparada às disciplinas de Educação Infantil e Educação Especial. Destacamos as seguintes respostas:

*A carga horária é bem discrepante, sendo que apenas uma disciplina em um único semestre a EJA é abordada. (Sujeito 3)*

*A carga horária da disciplina de EJA é muito pouca para um conteúdo importante. (Sujeito 5)*

Apesar desses resultados, apenas um graduando afirmou que a EJA não é um possível campo de atuação e todos os egressos se interessam pela área. Para melhor visualização, apresentamos algumas respostas:

*Fui aluna da EJA e pretendo ajudar outras pessoas a chegar até à universidade. (Sujeito 2 - graduando)*

*Os censos indicam que ainda há muitos brasileiros em fase adulta não-alfabetizados ou que não concluíram os estudos, ou seja, há demanda. (Sujeito 7 – egresso)*

*A EJA é para mim uma realização profissional e pessoal, na EJA você aprende a buscar soluções para os problemas encontrados na sala de aula. (Sujeito 8 – egresso)*

O fato de um dos sujeitos graduandos ter sido aluno da EJA nos emociona e reafirma a importância desta modalidade de ensino, pois

*Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos. (ARROYO, 2006, p. 29)*

Destacamos que todos os egressos atuam ou já atuaram na EJA e todos demonstraram dificuldades para ensinar jovens e adultos. A dificuldade mais presente nas respostas é em relação ao preparo de aulas para alunos com realidades e conhecimentos tão diversificados. Um dos sujeitos respondeu:

*Uma dificuldade é lidar com a diversidade e interesses de aprendizagem dos alunos. Os níveis de conhecimento dos alunos são variados e é preciso que o professor tenha muito jogo de cintura para auxiliar os alunos na individualidade, contemplando seus interesses para evitar a evasão em uma sala multisseriada.*

Também há outras dificuldades, como em relação à frequência irregular dos alunos, aos materiais didáticos adequados, ao embasamento teórico e prático necessário, à evasão frequente dos alunos, entre outras.

Mesmo diante de tais dificuldades, nenhum desses pedagogos que se formaram no curso de Pedagogia da Unesp de Marília cursou pós-graduação ou realizou cursos de especialização ou de aperfeiçoamento para atuar na EJA.

A maioria considera que seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de EJA foram adquiridos durante a prática ou em serviço, assim como identificamos nas seguintes respostas:

*Atribuo também que os meus conhecimentos pedagógicos foram adquiridos na prática e pelos encontros de formação. (Sujeito 6 – egresso)*

*Atribuo à capacitação em serviço. (Sujeito 7 – egresso)*

*A maioria dos conhecimentos foi adquirida com a prática e com a interação entre os coordenadores da escola e da secretaria da educação, além dos outros professores da Educação de Jovens e Adultos. (Sujeito 8 – egresso)*

*Meus conhecimentos pedagógicos para o ensino da EJA eu atribuo ao município, ou seja, à S. M. E. que sempre teve o cuidado em ser nossos parceiros. Os coordenadores que passaram ao longo desses anos sempre estiveram preocupados em capacitar-nos nas nossas disciplinas. (Sujeito 10 – egresso)*

Esses resultados nos conduzem a reafirmar que, apesar da concepção do professor entrevistado e de sua iniciativa de aproximar os graduandos da EJA, a disciplina optativa não é suficiente e falta o preparo para o ensino de jovens e adultos para a maioria dos matriculados no curso de Pedagogia da Unesp de Marília, sendo necessário que os graduandos e egressos busquem outros meios de formação no caso de quererem prosseguir atuando nessa modalidade de educação.

Soares (2011) identifica em sua pesquisa outrora mencionada que se encontra a oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas. O autor ressalta que muitas dessas iniciativas estão associadas ao surgimento de grupos ou núcleos de educação de jovens e adultos que, entre outras, organizam ações em que são ofertados cursos de formação, elaboram materiais para a EJA, realizam avaliações e socializam estudos e pesquisas (SOARES, 2011, p. 306).

Concordamos com Soares (2011) quando afirma que

*A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que*

acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, p. 307/308)

### **6.2.5 Análise do Curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente**

O PPP da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente está vigente desde 2011, quando passou por uma reformulação que novamente está ocorrendo com previsão de mudança para 2016. O ano de (re)criação do curso é 1989, após a criação da UNESP. Atualmente a licenciatura dura 8 semestres (4 anos) tanto no período vespertino quanto no período noturno, sendo que a matriz curricular do curso conta com uma carga horária de 3.285 horas.

A EJA é citada no PPP da Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente nos seguintes contextos:

- Na grade curricular constando uma disciplina obrigatória: “Educação de Jovens e Adultos” dentro do eixo Núcleo de Estudos e Aprofundamentos e Diversificação de Estudos;
- Também por desenvolver o Projeto de Extensão “Programa de Educação de Jovens e Adultos” da PROEX, fazendo parte do eixo Núcleo de Estudos Integradores assim nomeado pelo PPP e
- Também um evento científico itinerante aborda a EJA, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, segundo consta no documento.

Assim como nos dois outros campus investigados da UNESP, na análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente constatamos a existência do Projeto de Extensão “Programa de Educação de Jovens e Adultos” da PROEX. Contudo, apenas nessa universidade há uma disciplina obrigatória intitulada “Educação de Jovens e Adultos”, dentro do eixo Núcleo de Estudos e Aprofundamentos e

Diversificação de Estudos. Além disso, destacamos a realização de um evento itinerante dedicado à discussão da EJA em parceria com os fóruns estaduais.

Na visita à Universidade, verificamos que o curso está ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia e privilegia a formação clássica do Pedagogo exigida por essas Diretrizes, que é para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar.

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, não sei se elas trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. [...] 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)

A disciplina obrigatória específica de EJA conta com uma carga de 75 horas e, segundo o professor responsável, aborda os seguintes conteúdos: legislação sobre EJA; documentos internacionais de EJA; história da EJA; EJA no contexto atual do país; metodologias de ensino; entre outros. O curso não exige estágio na área em questão; porém, na tentativa de oportunizar reflexões acerca da prática docente adequada, o professor apresenta teoricamente algumas metodologias de ensino, baseadas na perspectiva de Paulo Freire. A avaliação se dá por meio de seminários apresentados em grupos e um trabalho final sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina.

Além dessa disciplina apresentada, há outra optativa, nomeada “Educação Popular”, que promove discussões acerca da EJA. De acordo com o coordenador do curso, apesar da frequência ser opcional, há uma demanda grande de alunos do curso de Pedagogia<sup>17</sup>.

De acordo com os entrevistados, o objetivo das disciplinas é o de familiarizar os alunos com os temas essenciais da Educação de Jovens e Adultos e instrumentalizá-los pelo menos minimamente para serem professores de Educação de Jovens e Adultos. Encontramos aqui um dado interessante, o de instrumentalização pedagógica para o trabalho na EJA, o que permite uma proximidade com as possibilidades de métodos de ensino aplicáveis a adultos.

---

<sup>17</sup> Salientamos que outras optativas relacionadas à EJA foram oferecidas pela Prof<sup>a</sup> Maria Peregrina de Fátima Rotta, que se aposentou no ano de 2013, após uma atuação memorável junto a estudos e pesquisas na área.

De acordo com Fávero (2009), uma proposta para educação de jovens e adultos deve significar

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida. (FÁVERO, 2009, p. 91).

Em relação ao preparo dos pedagogos formados no curso para atuarem na EJA, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

*Creio que eles têm uma visão mais geral, mais inicial sobre o tema, mas não tem um aprofundamento, não saem, por exemplo um professor especialista para tratar da questão da EJA, mas eles já saem pelo menos com algumas noções sobre isso. Tem uma demanda grande que nós temos no Brasil, uma lacuna histórica, então o professor sai pelo menos com essa consciência, com essa perspectiva, mas nós não temos uma formação muito sólida, muito consistente, o próprio número de disciplinas já denota isso. O nosso curso por ser muito genérico acaba não trabalhando vários aspectos como deveria, trata de muitas questões, mas na superficialidade, a EJA entra também nesta dimensão, infelizmente. (Coordenador do curso)*

*A gente dá um início. Eles têm alguma coisa que vai possibilitar a eles no momento em que eles assumirem, terem uma base a para buscarem o que eles vão fazer. (Professor entrevistado)*

A partir dos resultados da análise do PPP do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente e das entrevistas, acreditamos que, dentre os cursos investigados, este é o campus da Unesp que oferece mais possibilidades de formação de EJA aos graduandos. Contudo, para adotar um posicionamento mais sólido em relação ao curso, aplicamos questionários junto a cinco graduandos e cinco egressos formados no curso.

Os cinco graduandos cursaram a disciplina obrigatória “Educação de Jovens e Adultos” e dois também cursaram a optativa “Educação Popular”, que abordou a temática; quatro egressos cursaram uma disciplina específica de EJA; e um egresso cursou as duas disciplinas. Dessa forma, percebemos que todos esses sujeitos cursaram pelo menos uma disciplina sobre a modalidade.

Nas disciplinas foram trabalhados diferentes temas, como práticas de ensino de jovens e adultos, história da EJA, material didático específico, entre outros. Mas vale destacar que todos os sujeitos responderam que as disciplinas contemplaram a temática sobre metodologia do ensino de jovens e adultos. Novamente identificamos a questão metodológica de ensino, aqui

inaugurando a preocupação em instrumentalizar os futuros docentes para o ensino de pessoas adultas, reconhecendo sua especificidade e possibilitando, segundo Arroyo (2006, p. 27):

Vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta. Quais seriam elas? Educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. Entender que a própria opressão vivida por esses jovens-adultos é uma matriz formadora, como nos lembra Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*. [...] Essas matrizes não são da infância, são vivenciadas tanto pela infância como pela juventude e vida adulta; é por isso que a pedagogia infantil teve sempre dificuldade em entender essas matrizes pedagógicas.

Dos 10 sujeitos graduandos e egressos, seis não participaram de outros espaços de discussão da EJA além das disciplinas. Contudo, os demais participaram de eventos científicos, programas de iniciação à docência, grupos de estudos e pesquisas e projetos de extensão universitária.

Ressaltamos que sete respondentes apontaram que o curso não oferece formação suficiente para atuação na EJA. A respeito disso, apresentamos algumas respostas:

*Acredito que 75 horas não são suficientes para preparar o professor para trabalhar nessa modalidade de ensino. (Sujeito 1)*

*A carga horária foi insuficiente, pois trabalhar com adultos requer mais fundamentação teórica. (Sujeito 6 – egresso)*

*Penso que apenas uma disciplina é pouco para de fato preparar o professor para a complexidade do trabalho na EJA, mas houve sim uma aproximação com os principais temas, vimos a história e o contexto da EJA no Brasil e materiais para trabalhar com os jovens e adultos. (Sujeito 9)*

Apenas dois sujeitos acreditam que o curso oferece preparo suficiente para o ensino de jovens e adultos, os quais apresentaram as seguintes respostas:

*Sim, acredito que a disciplina de EJA durante a graduação contribui significativamente para que possa atuar como professor de EJA. As discussões e leituras de textos referentes a esta educação me proporcionaram conhecimentos básicos, mas suficientes para iniciar um trabalho na EJA, caso eu vier a trabalhar. (Sujeito 2)*

*Acredito que com a disciplina obrigatória e a optativa estou preparada para atuar como professor de EJA levando em consideração também os projetos PIBID e PROEX na área. (Sujeito 4)*

E um sujeito egresso mencionou que o curso contribuiu um pouco, mas que sua formação ocorreu na prática, a partir do suporte com materiais específicos oferecidos pelas coordenadoras pedagógicas.

A grande maioria respondeu que a carga horária das disciplinas que tratam da EJA é menor em relação às disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial. Um dos



graduandos afirmou: “O curso se volta mais para o ensino de crianças”. Enquanto que dois deles consideram que a carga horária é equivalente.

Identificamos somente um egresso e um graduando que não consideram a EJA um possível campo de trabalho. Segundo o graduando, ele não se sente preparado para trabalhar com jovens a adultos. Já o egresso prefere atuar na gestão escolar ou na sala de recursos. Os demais respondentes consideram a EJA um campo de atuação, sendo que: quatro justificaram que se interessam pela área, três acreditam que a EJA permite um crescimento pessoal e profissional e um acredita na importância social da modalidade.

Vale ressaltar que quatro dos cinco egressos que atuaram ou atuam na EJA possuem cursos de aperfeiçoamento voltados à temática, informação que destoa dos resultados dos outros cursos, nos quais nenhum dos sujeitos apontou ter prosseguido em processos de formação em Educação de Jovens e Adultos após a conclusão da graduação em Pedagogia.

Porém, todos os egressos sentiram dificuldades no momento da prática. Destacamos as respostas dos sujeitos:

*A maior dificuldade que encontrei foi trabalhar com nove pessoas com deficiência (cinco intelectuais e quatro auditivas) e não ter auxiliar e não saber Libras. Tinha 20 alunos na sala. (Sujeito 6 – egresso)*

*No primeiro impacto a questão da sala multisseriada, muito pelos alunos que ainda não estavam alfabetizados e exigiam mais atenção (acompanhamento). (Sujeito 7 – egresso)*

*Pouca teoria e um contexto diferente. Havia adultos “jovens” que estavam com objetivos diferentes dos adultos “mais velhos”. Pouco material para pesquisa e produção das aulas, inexperiência da coordenação para orientação. (Sujeito 8 – egresso)*

*A falta de materiais didáticos nas escolas na época, falta de salas e carteiras adaptadas para adultos, o fechamento das salas com poucos alunos etc. (Sujeito 9 – egresso)*

*Algumas escolas tratam os alunos como algo “fora” (que não faz parte da escola); merenda ruim, banheiros sujos; salas sujas; e muitas escolas não deixam ninguém além da professora para auxiliar em algum documento, só fica a sala de EJA na escola e a professora. E a própria Secretaria Municipal necessita voltar os olhos com mais carinho para os alunos da EJA. (Sujeito 10 – egresso)*

Para finalizar, alguns egressos atribuem seus conhecimentos pedagógicos à graduação. Conforme um deles:

*Aprendi muito sobre Paulo Freire na Universidade e isso fez com que buscasse me atualizar e buscar ajuda. A prática era difícil, mas consegui realizar um bom trabalho quando buscava ajuda nos textos que já havia lido. (Sujeito 6 – egresso)*

Mas há aqueles que consideram que a formação ocorreu na prática, como constatado nas seguintes respostas:

*A graduação trouxe contribuições bem iniciais, fundamentais para despertar meu interesse. Contudo, foi ao me candidatar a dar aulas na EJA e as experiências adquiridas com a prática atrelada aos estudos em grupo de pesquisa que efetivamente me constituíram como profissional, ainda que pouco, melhor qualificada para a função. (Sujeito 7 – egresso)*

*Na verdade, foi a prática em sala que foi “ensinando”. Percebi a importância de respeitar a história de cada aluno e a partir disto construir uma nova “história” com cada um deles. Alunos que estão no mercado de trabalho e querem crescer profissionalmente, cabe a nós professores atendermos estes adultos e mostrarmos o quanto é libertadora a busca do conhecimento. (Sujeito 8 – egresso)*

Realmente o curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente demonstrou oferecer mais espaços de formação para atuação na EJA. Além disso, somente nessa universidade alguns entrevistados consideram que o curso contribuiu para atuação na EJA e atribuem a aquisição de seus conhecimentos à Universidade.

Talvez isso se justifique pelo envolvimento de alguns docentes em estudos e pesquisas sobre essa modalidade da educação. No entanto, ainda há lacunas nessa formação, uma vez que percebemos muitas dificuldades na prática dos pedagogos formados pelo curso ao trabalharem com o ensino de jovens e adultos.

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a resignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico. Um currículo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos populares, das cidades ou dos campos, teria de capacitá-los para o domínio desses conhecimentos para explicitar significados, para responder às interrogações que como adultos carregam. (ARROYO, 2006, p. 31)

## **6.2.6 Análises comparativas entre os dados coletados nas universidades**

No decorrer das análises dos PPP's dos cursos de Pedagogia, das entrevistas junto aos coordenadores dos cursos e aos professores responsáveis de disciplinas específicas de EJA, e das aplicações de questionários 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 *locus* da pesquisa.

Constatamos que todas as universidades investigadas oferecem ou já ofereceram disciplinas sobre educação de jovens e adultos. Contudo, apenas a UNESP de Presidente Prudente apresenta essa formação na grade curricular como disciplina obrigatória. Os cursos de Pedagogia dos outros dois campi da UNESP oferecem disciplinas 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 nos últimos sete anos.

Percebemos que os cursos de Pedagogia destas 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, porém dentro dos processos de formação inicial dos Pedagogos dão maior ênfase à educação regular, que, por se tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é composta por crianças.

Identificamos que 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 as disciplinas não contemplam em seu programa uma formação voltada à prática docente na EJA, a metodologias de ensino de adultos e ao currículo para a esta modalidade.

Outra constatação foi que apenas o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UNICAMP prevê estágio na EJA. Já no curso da USP, muitos alunos cumprem os estágios de metodologia de ensino na EJA, porém pela possibilidade de realizá-lo no período noturno e não como propósito de vivência do espaço de ensino de adultos. Contudo, constatamos 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 EJA. Dessa forma, a formação se dá de maneira opcional e não contempla a maior parte dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

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 específica sem ter tido uma formação 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 nestes 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, sendo que apenas entre os egressos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente identificamos que houve uma complementação da formação inicial através de cursos de aperfeiçoamento.

Além disso, muitos dos graduandos e egressos não atribuem os conhecimentos específicos que têm de EJA à Licenciatura em Pedagogia; pelo contrário, há aqueles que mencionam que seu preparo se deu no decorrer da prática pedagógica.

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 recentemente 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 vem desenvolvendo disciplinas que de forma direta ou indireta envolvem a educação de jovens e adultos ou a educação popular.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa educação é a nossa vida. Na vida, vivemos o que aprendemos. (B. da SILVA, 2006, p. 204)

Chegamos às últimas considerações desta pesquisa, que teve como objetivo principal investigar o espaço da EJA no processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais nas três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise dos cursos de Pedagogia.

Inicialmente, em nosso levantamento de dissertações e teses, apontamos que ainda que a EJA esteja sendo potencializada no campo acadêmico, há certa ausência de pesquisas relacionadas à formação específica para o professor dos Anos Iniciais dessa modalidade. Daí a relevância das contribuições que deixamos acerca do espaço primeiro de preparação do profissional Pedagogo que, ao concluir o processo de formação inicial, tem na EJA um possível campo de trabalho.

Como afirma Arroyo (2006, p. 18),

Estamos em um tempo novo, em que parece que vai se perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de Educação de Jovens e Adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, 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 definição clara de quais são as atribuições para a atuação nesta 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.

Em resposta ao segundo objetivo específico, 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.

Em relação ao que os coordenadores dos cursos de Pedagogia e os professores de disciplinas específicas de EJA pensam sobre a formação do pedagogo para atuar com jovens e adultos, vimos que todos os entrevistados acreditam que há uma lacuna nesse processo, isso porque os espaços oferecidos nas universidades não são suficientes para o preparo do graduando. Muitos defendem que faltam professores engajados com esse campo educacional e, apesar disso, não acontece e nem há previsões de novas contratações.

A respeito do quarto objetivo específico da pesquisa, constatamos que tanto os graduandos como os egressos dos cursos acreditam que a formação recebida não é suficiente para atuar na EJA, principalmente pela falta de disciplinas específicas, sendo que na maioria das universidades investigadas a formação é opcional e não atinge a maior parte dos alunos. Em consequência disso, os entrevistados não se sentem preparados para ensinar jovens e adultos. Além disso, muitos dos egressos que atuam ou atuaram na EJA relataram que sentem dificuldades no planejamento das aulas e na prática pedagógica, sobretudo, em decorrência da diversidade de vivências e realidades dos alunos; e, ainda, mencionaram que não atribuem os conhecimentos adquiridos à formação inicial em Pedagogia.

Mediante os resultados das análises dos dados empíricos 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 de instrumentalizar os graduandos para a prática docente, isto é, prepará-los com subsídios teórico-metodológicos de ensino de jovens e adultos. Isso pode ser observado pelo fato de não haver estágio obrigatório na EJA, 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. Entretanto, são atividades que não garantem uma vivência pedagógica suficiente nessa área e que são frequentadas por um número muito reduzido de graduandos.

Conferimos que o perfil de formação dos professores de EJA, ao menos dos que cursaram as universidades investigadas nessa pesquisa, não é constituído unicamente no curso de Pedagogia. Nessa pesquisa, vimos que a da formação oferecida ao Pedagogo dá ênfase à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e à Gestão Escolar. Desse modo, percebemos que os professores de EJA entrevistados atuam na área por conta de um interesse pessoal e não porque se sentem preparados com base teórico-metodológica. Como vimos, muitos acreditam que a EJA é uma modalidade da educação com muita importância social, também que permite um crescimento pessoal e profissional.

Ao contrário disso, o professor de EJA deveria ter seu trabalho pautado por uma formação condizente com as necessidades do alunado, pois é inegável que essa modalidade da educação tem demandas próprias. Não dá para ensinar jovens e adultos a partir de embasamentos teóricos e didáticos para crianças. Os formadores de jovens e adultos precisam ter clareza da atual situação da EJA; precisam ser multifacetados e ir de encontro às peculiaridades e pluralidades dos alunos, pois, assim como aponta Soares (2006, p. 22), “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”. Sobretudo, o professor de EJA deveria dominar bases teóricas sólidas, para que tenha condições de oferecer uma formação emancipatória e não regulatória.

Portanto, concluímos que a formação do professor de adultos ainda não está definida na prática 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 acompanhar 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 à essa modalidade o mesmo grau de importância das outras modalidades.

Assim como defende Arroyo (2006, p. 18),

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

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).

Retomamos os desafios Macro e Micro apresentados ao final do capítulo dedicado à formação de professores, agora os relacionando às falas dos entrevistados. No que diz respeito aos Desafios Macro, que discutiram as dificuldades da efetivação das políticas públicas, o mercado e aspectos trabalhistas da docência na EJA, percebemos que os entrevistados não veem nesta modalidade uma carreira sólida, pois muitas vezes não há sequer contratação e/ou realização de concursos públicos próprios; mencionaram também que a remuneração para o docente de jovens e adultos é baixa e que, por conta disso, alguns não veem na EJA um possível campo de trabalho, por mais que se interessem pelo tema.

Em relação aos Desafios Micro que refletiram sobre a ausência de formação específica para o ensino de adultos na formação do pedagogo, observamos que os entrevistados estão em acordo sobre os poucos espaços de preparo para o ensino de jovens e adultos, que deveriam existir um conjunto de disciplinas obrigatórias sobre o tema na grade curricular dos cursos, e alguns mencionam ainda a falta de estágio na modalidade como uma desvantagem, por não haver uma aproximação com a prática de ensino de adultos na graduação.

Pensamos que só através 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 à essa 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 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.

Defendemos, assim, que o curso de Pedagogia tenha um caráter especialista, na contramão do que impõe a já mencionada Deliberação Nº 126/2014, pois só nessa estrutura as modalidades que compõem o ensino brasileiro poderão ser trabalhadas na formação inicial, ainda que isso exija um ou dois semestres mais para dar conta de iniciar e aprofundar a formação de professor de Educação Infantil, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos.

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”.

Não obstante, pensamos que essa pesquisa possibilita desdobramentos para estudos futuros, uma vez que respondeu aos objetivos propostos inicialmente, mas, ao mesmo tempo, nos intrigou em outras problemáticas. Além das questões apresentadas no decorrer deste estudo, destacamos as seguintes: Como tem se dado o processo de formação inicial em EJA dentro de outros cursos de Pedagogia? Há espaços para discussões e reflexões acerca da EJA durante a Licenciatura em Pedagogia? Há a preocupação em instrumentalizar o futuro pedagogo para o ensino de jovens e adultos a partir de um referencial teórico-metodológico próprio? A Educação de Jovens e Adultos está sendo contemplada nos cursos de Pedagogia tal qual garante a legislação pertinente? São questões em aberto que podem se constituir como ponto de partida para novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria Clara Silva; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Formação de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

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

BEISEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996.

BEISEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Art. 208, inciso III. **Da educação, da cultura e do desporto**. Seção I - Da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

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

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

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933, p. 190.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989, p. 118-130.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; RODRIGUES, Silvia Adriana. **A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate**. Quaestio (UNISO), Sorocaba-SP, v. 7, n.2, p. 31-44, 2005.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010

FÁVERO, Osmar, RUMMERT, Sonia Maria, DE VARGAS, Sonia Maria de. A formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores, In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., Caxambu, 1999. **Anais da...** Caxambu: ANPEd, 1999.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6.ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Versão digitalizada, 2002. Disponível em <[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338)>. Acesso em 28 de jan 2015.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA. **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria. Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).

IBGE, 2010. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, dados referentes ao território nacional, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)>. Acesso em: 02 fev 2015.

JEFFREY, Debora Cristina; DOMBOSCO, Cristiane Teresa; NUNES, Fábio Pereira; LEITE, Sandra Fernandes. **A Legislação Educacional e o Conceito de Qualidade na Educação de Jovens e Adultos: Princípios e orientações**. Revista Exitus, v.03, n.02, Jul/Dez 2013. p.15-27.

JEFFREY, Debora Cristina; THOMAZ, Wilmara Alves. **A Educação de Jovens e Adultos: Uma análise do diagnóstico da qualidade de ensino**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE 2014.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. **A Formação de Professores em Nível de 2º Grau e a Melhoria do Ensino na Escola Pública**. 1994. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garbogini. **Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor, alguns apontamentos.** Revista Educação, UFMS, 2004. p. 135-145.

LEITE, Yoshie Usami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura: Algumas Diretrizes e Práticas.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/467.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1987.

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

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional.** Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 6.ed. SÃO PAULO: Atlas, 2001. 219p.

NOBRE E COSTA. **Democratização do ensino – O discurso e a práxis na EJA.** Anais do XVII Semana de Humanidades. UFRN, 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.7.pdf>>. Acesso em 13 dez de 2013. ISSN 2175-7593

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

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

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos.** — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Coleção educação para todos. p. 17 a 28.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

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

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, José Barbosa da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. n.1, p. 5-15, jan/fev/mar/abr. 1995.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Revista Educação e Realidade, 29(2):25-39 jul/dez 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

SOARES, Leôncio José Gomes. 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.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena de; GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; CUNHA JUNIOR; Adenilson S. **O processo histórico de consolidação da educação de jovens e adultos: As políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação**. XXVI ANPAE, 2013. ISSN 16773802.

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



UNESCO. **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil. Introdução Histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

## **Roteiro para Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos**

Universidade: \_\_\_\_\_

**Título da pesquisa:** “O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO”

**Pesquisadora:** Alessandra Fonseca Farias.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

**Questão Problema:** “A formação em EJA comparece no PPP do Curso de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas? ”

**Objetivos:** Investigar se a formação de professores de EJA está contemplada nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e, em caso afirmativo, analisar o tratamento que se dá para esta modalidade do ensino brasileiro dentro da formação inicial do profissional Pedagogo.

### **Questões para análise:**

- A EJA é abordada no PPP da universidade? ( ) Sim. ( ) Não.
- Em que contexto a EJA é citada no PPP?
  - ( ) Nos objetivos gerais da formação do pedagogo.
  - ( ) Contemplada na divisão dos conteúdos por eixos temáticos / modalidades de ensino.
  - ( ) Na temática de Políticas Públicas Educacionais.
  - ( ) Dentro do estágio supervisionado.
  - ( ) Em disciplinas específicas de educação de adultos.
  - ( ) Em disciplinas de temas gerais e abertos.
  - ( ) Em disciplinas de metodologia de ensino.

- No caso de haver disciplinas específicas sobre EJA, que espaço elas ocupam dentro da grade curricular do curso?

Disciplinas obrigatórias                       Disciplinas optativas

- Quantas são e qual a carga horária da(s) disciplina(s) específica(s) de EJA prevista(s) pelo PPP?

- Em que outros espaços acadêmicos a EJA é discutida/pesquisada/desenvolvida?

Projetos de extensão universitária

Projetos de iniciação à docência

Projetos de iniciação científica

Grupos de estudos e pesquisas

Tema de eventos científicos

- Quantos e quais são os projetos ativos que se relacionam à EJA de acordo com o PPP?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

### **Roteiro de Entrevista *Semiestruturada***

Universidade: \_\_\_\_\_

Sujeito informante: **Coordenador do Curso de Pedagogia**

**Título da pesquisa:** "O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO"

**Pesquisadora:** Alessandra Fonseca Farias.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

#### **Dados pessoais**

Idade: \_\_\_\_\_ - Sexo: ( ) M ( ) F - Estado civil: \_\_\_\_\_

Formação

Graduação: Curso - \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Mestrado: Área- \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Doutorado: Área- \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua no ensino superior? \_\_\_\_\_ anos.

Qual a especialidade em que atua como professor/pesquisador?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **Dados do curso de Pedagogia**

Período de existência: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_ Período(s): \_\_\_\_\_

Carga horária completa: \_\_\_\_\_

## Questões

- 1- O curso de Pedagogia da sua universidade valoriza que tipo de formação profissional dentro dos temas que compõem a formação inicial do/a pedagogo/a?
- 2- A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está contemplada no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da sua Universidade?
- 3- Existem disciplinas específicas de formação de professores para a EJA no curso de Pedagogia da Unidade? Quantas? Quais as nomenclaturas? Qual a carga horária?

### **(Caso haja(m) disciplina(s) específica(s) de EJA):**

- 4- A(s) disciplina(s) específica(s) de formação para professores de EJA ocupa(m) espaço entre as disciplinas obrigatórias ou optativas na grade curricular do curso?
- 5- No caso de serem optativas, a(s) disciplina(s) é(são) frequentada(s) por um número pequeno ou grande de graduandos?
- 6- Essa(s) disciplina(s) condizem com o que está disposto no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia sobre a formação de professores para a EJA?
- 7- Existem outros espaços de discussão da EJA na sua Universidade? Quais?
- 9- Você, enquanto coordenador/a do curso de Pedagogia desta Unidade, acredita que os/as graduandos/as estão sendo preparados/as para o ensino de pessoas adultas?

### **(No caso de não haver(em) disciplina(s) específica(s) de EJA)**

- 4- Você acredita que a formação inicial deveria preparar os/as pedagogos/as para o ensino de adultos?

- 5-** Em sua opinião, a ausência de disciplinas específicas de EJA na grade curricular do curso de Pedagogia de sua Unidade prejudica a formação do futuro professor?
- 6-** Existem outros espaços de formação para o ensino de adultos que não a sala de aula de graduação em sua Universidade? Quais?





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

### Roteiro de Entrevista *Semiestruturada*

Universidade: \_\_\_\_\_

Sujeito informante: **Professor de disciplina específica de EJA**

**Título da pesquisa:** "O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO"

**Pesquisadora:** Alessandra Fonseca Farias.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

#### Dados pessoais

Idade: \_\_\_\_\_ - Sexo: ( ) M ( ) F - Estado civil: \_\_\_\_\_

Formação

Graduação: Curso - \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Mestrado: Área- \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Doutorado: Área- \_\_\_\_\_ IES: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua no ensino superior? \_\_\_\_\_ anos.

Qual a especialidade em que atua como professor/pesquisador?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Dados do curso de Pedagogia

Período de existência: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_ Período(s): \_\_\_\_\_

Carga horária completa: \_\_\_\_\_

## Questões

- 1- Em sua Universidade, quantas são as disciplinas específicas de formação de professores de jovens e adultos? Qual a carga horária?
- 2- Como é(são) intitulada(s) a(s) disciplina(s) específica(s) de EJA? Qual o objetivo da(s) disciplina(s) e a ementa?
- 3- Quais os principais conteúdos trabalhados?
- 4- A(s) disciplina(s) aborda(m) a EJA apenas de forma teórica ou também há espaço para o ensino de práticas na educação de adultos?
- 5- Quais são as metodologias de ensino de adultos abordadas pela(s) disciplina(s)?
- 6- Que outras temáticas a(s) disciplina(s) específica(s) de EJA contempla(m)?
- 7- Qual o instrumento de avaliação da(s) disciplina(s)? Seminários, provas, trabalhos, aula prática / outros?
- 8- Você acredita que os/as alunos/as se sentem preparados/as para o trabalho com a EJA ao finalizarem a(s) disciplina(s)?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

## Questionário

Universidade: \_\_\_\_\_

Sujeito informante: **Graduando do último ano do curso de Pedagogia**

**Título da pesquisa:** "O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO"

**Pesquisadora:** Alessandra Fonseca Farias.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

### Dados pessoais

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos.      **Sexo:** ( ) M ( ) F

**Estado civil:** ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Amasiado/a  
( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a

**Renda mensal individual:** ( ) menos de 1 salário mínimo      ( ) 1 a 2 salários mínimos  
( ) 3 a 4 salários mínimos      ( ) mais de 5 salários mínimos

**No que trabalha?** \_\_\_\_\_

**Possui outra graduação?** ( ) Não ( ) Sim. – Qual? \_\_\_\_\_

**IES:** \_\_\_\_\_

*Responda às seguintes questões referentes à sua formação inicial em Pedagogia:*

**1-** Em que ano você começou a graduação em Pedagogia? Ano: \_\_\_\_\_.

2- Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas de Educação de Jovens e Adultos cursou? ( ) Nenhuma ( ) 1 ( ) 2 ( ) Mais de duas

Qual(is) o(s) nome(s)?

---

3- Quais dos temas abaixo foram abordados na(s) disciplina(s) de EJA?

(Assinale mais de uma alternativa se necessário)

( ) Metodologia do ensino de jovens e adultos

( ) Práticas de ensino de jovens e adultos

( ) Psicologia de aprendizagem do adulto

( ) Histórico da EJA

( ) Material didático específico para a EJA

( ) Uso de materiais pedagógicos voltados ao alunado adulto

( ) Outros: \_\_\_\_\_

4- A EJA foi abordada em alguma outra disciplina ou evento científico de maneira mais geral?

( ) Sim ( ) Não

Qual: \_\_\_\_\_

5- Você participa/participou de outros espaços de discussão da EJA?

( ) Não ( ) Sim - Quais: (Assinale mais de uma alternativa se necessário)

( ) Projeto de extensão universitária

( ) Programa de iniciação à docência

( ) Projeto de iniciação científica

( ) Grupo de estudos e pesquisas

( ) Eventos científicos de EJA

( ) Outros: \_\_\_\_\_

6- Você acredita que a formação que está recebendo o/a está preparando para atuar como professor/a de EJA depois de formado/a?

**7-** A carga horária da(s) disciplina(s) que trata(m) da EJA comparece com a mesma proporção de disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial? Comente.

**8-** A EJA é, para você, um possível campo de trabalho? Por quê?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

## Questionário

Município: \_\_\_\_\_

Sujeito informante: **Egresso do curso de Pedagogia com atuação na EJA**

**Título da pesquisa:** "O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO"

**Pesquisadora:** Alessandra Fonseca Farias.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

### Dados pessoais

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos. **Sexo:** ( ) M ( ) F

**Estado civil:** ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Amasiado/a  
( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a

**Renda mensal individual:** ( ) menos de 1 salário mínimo ( ) 1 a 2 salários mínimos  
( ) 3 a 4 salários mínimos ( ) mais de 5 salários mínimos

**No que trabalha?** \_\_\_\_\_

**Possui outra graduação?** ( ) Não ( ) Sim. – Qual? \_\_\_\_\_

**IES:** \_\_\_\_\_

*Responda às seguintes questões referentes à sua formação inicial em Pedagogia e atuação no ensino de jovens e adultos:*

**1-** Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia? Ano: \_\_\_\_\_.

Onde: \_\_\_\_\_

- 2- Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) cursou? ( ) 1 ( ) 2 ( ) Mais de duas

Quais os nomes? \_\_\_\_\_

- 3- Quais dos temas abaixo foram abordados?

(Assinale mais de uma alternativa se necessário)

- ( ) Metodologia do ensino de jovens e adultos  
( ) Práticas de ensino de jovens e adultos  
( ) Psicologia de aprendizagem do adulto  
( ) Histórico da EJA  
( ) Material didático específico para a EJA  
( ) Uso de materiais pedagógicos voltados ao alunado adulto  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

- 4- Durante a graduação, você participou de outros espaços de discussão da EJA?

( ) Não ( ) Sim      Quais: (Assinale mais de uma alternativa se necessário)

- ( ) Projeto de extensão universitária  
( ) Programa de iniciação à docência  
( ) Projeto de iniciação científica  
( ) Grupo de estudos e pesquisas  
( ) Eventos científicos de EJA  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

- 5- A graduação em Pedagogia o/a preparou para o ensino de jovens e adultos? Em sua opinião, a carga horária dessas disciplinas foi suficiente ou insuficiente? Comente.

- 6- A carga horária da(s) disciplina(s) que tratara(m) da EJA na formação inicial compareceu com a mesma proporção de disciplinas sobre Educação Infantil e Educação Especial? Comente.

**7-** A EJA é, para você, um possível campo de trabalho? Por quê?

**8-** Quais foram as principais dificuldades sentidas no momento da prática?

**9-** Você possui cursos de pós-graduação voltados à temática da EJA?  Não  Sim

Quais:

Aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado

Outro: \_\_\_\_\_

**10-** Você atribui seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de EJA à sua graduação em Pedagogia ou a cursos de pós-graduação específicos da área? Comente.



**APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO”

Pesquisadora: Alessandra Fonseca Farias

Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite

**Natureza da pesquisa:** o sra (sr) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como o processo de formação inicial de professores de EJA está acontecendo nas três universidades estaduais de São Paulo a partir da análise dos cursos de Pedagogia.

1. **Participantes da pesquisa:** Coordenadores dos cursos de Pedagogia, Professores de disciplinas específicas de EJA, Graduandos dos últimos anos do curso de Pedagogia e Egressos dos cursos com atuação na EJA.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisadora realize os procedimentos metodológicos propostos, sendo eles: 1) levantamento bibliográfico, 2) análise documental e 3) pesquisa empírica – com a realização de entrevista e aplicação de questionário.
3. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas para análise pela pesquisadora, levando em consideração o foco central da pesquisa: a formação inicial de professores de EJA.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, ou seja, sua identidade e as dos demais participantes do estudo serão mantidas no mais absoluto sigilo e seu envolvimento como colaborador não lhe acarretará dano moral. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores, evidenciando a importância de propor situações em que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa sinalizar caminhos que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática, sendo assim o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador:** ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**Orientador:** YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:** Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

**Vice-Coordenadora:** Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

**Telefone do Comitê:** 3229-5315 ou 3229-5526

**E-mail:** [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)