

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EJA A PARTIR DA
ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO
PAULO**

Alessandra Fonseca Farias, Yoshie Ussami Ferrari Leite

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

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

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EJA A PARTIR DA ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Alessandra Fonseca Farias; Yoshie Ussami Ferrari Leite. Faculdade de Ciências e
Tecnologia, UNESP. CAPES

Introdução e Justificativa

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

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

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

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

estrutura mais adequada que atenda e respeite verdadeiramente as necessidades dos educandos, pois

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). (MACHADO, 2008, p. 167)

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

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 afirma que é preciso que o futuro professor construa uma identidade profissional que vá de encontro com as necessidades dos alunos e, por isso, defendemos que o professor de EJA desde a formação inicial deve se atentar para o histórico de desatenção à educação de adultos no país, para a trajetória de luta por acesso à educação de qualidade, bem como para a constituição da especificidade dessa modalidade de ensino que hoje é garantida pela legislação nacional e que possui demandas e características próprias e urgentes (BRASIL, 2009). A fala de Machado (2008, p. 164) corrobora, nesse sentido, quando afirma que “A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores”.

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

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

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18)

Como possibilidade 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 (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. 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.

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

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

Pedagogia que trata de outras modalidades de ensino, como a educação infantil e a educação especial.

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

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

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

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

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

Procedimentos Metodológicos

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

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

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

Paralelamente à análise documental, buscando trazer a esta pesquisa uma perspectiva também empírica, entrevistas serão feitas com: a) coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas; b) professores das disciplinas específicas de EJA; c) dois graduandos de cada universidade e d) dois profissionais da EJA formados nos últimos cinco anos. Para Triviños (2008), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista *semi-estruturada* é um dos principais meios que pesquisador tem para realizar a coleta de dados. Para ele, a entrevista *semi-estruturada* “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 2008, p. 152).

Resultados parciais

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

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

Descreveremos a seguir uma breve apresentação de cada uma das 10 pesquisas selecionadas 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 que se encontra em andamento. Dentre as pesquisas selecionadas estão três da USP, três da UNICAMP e da UNESP são duas do campi de Marília e duas de Presidente Prudente. A ordem de apresentação dos trabalhos será pelo tempo cronológico em que foram sendo desenvolvidos.

A tese de Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti, “Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular”, defendida na 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 dos acontecimentos 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 UNESP - Faculdade de Ciência e Tecnologia, 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, também 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 Educação de Jovens e Adultos a partir da experiência de um curso de assessoria de formação de professores fornecido pelo NEA-FEUSP ao município de Santo André a todos os professores da rede de ensino 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 de EJA a partir da prática vivenciada na sala de aula pelo professor.

A pesquisa de Maria Fernanda Perusso Turina, defendida em 2008 na UNICAMP, 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 Educação de Jovens e Adultos – 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 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 têm curso superior completo ou em andamento o fizeram por modalidade EAD. Foram analisados alguns aspectos de sua prática pedagógica 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 na 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. 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 funcionabilidade.

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 na UNICAMP. Tem 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 termos, 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 semi-estruturada, 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”, defendida em 2010 na USP. A pesquisa é de cunho qualitativo e teve como propósito responder à seguinte questão: quais as tensões e re-ações dos professores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos, 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 Educação de Jovens e Adultos 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 Educação de Jovens e Adultos (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 na UNESP de Presidente Prudente em 2011, que busca 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 na 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 Educação de Jovens e Adultos. 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 em EJA.

Kleber William Alves da Silva defendeu na 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 Educação de Jovens e Adultos 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 jovens e adultos. Os resultados indicam que os professores e as 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.

Considerações finais

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

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

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)

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura: Algumas Diretrizes e Práticas**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

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

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

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

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

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

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

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