



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ELIÁBIA DE ABREU GOMES BARBOSA**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PEDAGOGOS (AS): SIGNIFICADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2019**

ELIÁBIA DE ABREU GOMES BARBOSA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PEDAGOGOS (AS): SIGNIFICADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FACULDADE  
DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B196e Barbosa, Eliábia de Abreu Gomes.

A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de pedagogos (as) : significados, desafios e perspectivas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará / Eliábia de Abreu Gomes Barbosa. – 2019.

210 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Inicial. 3. Pedagogo. I. Título.

CDD 370

---

**ELIÁBIA DE ABREU GOMES BARBOSA**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL I  
PEDAGOGOS (AS): SIGNIFICADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 26/ 07/ 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado  
Universidade Federal do Ceará (UFC) - Orientadora

---

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que nos últimos anos no Brasil fizeram do lema “ninguém solta a mão de ninguém”, sua bandeira de luta, e que em sua *práxis* defenderam a democracia, os direitos humanos e sociais, a educação, o direito de ser, de amar, e de viver.

## AGRADECIMENTOS

Palavras ...

Eu, que sempre muito falei e muito mais escrevi, encerro esse trabalho sem palavras. Não porque elas me faltem, mas porque são muitas e tenho dificuldades em organizá-las.

São palavras de gratidão, principalmente. Gratidão a Deus e às pessoas. Muitas pessoas. Incontáveis pessoas que passaram por minha vida, nessa linda e difícil trajetória que é viver e lutar diariamente por uma vida melhor e pela realização de suas utopias.

São palavras que, também, transmitem as dificuldades que enfrentei durante o curso do Doutorado, mas não só. Elas versam sobre lutas históricas da classe trabalhadora tentando ocupar um lugar que nunca foi seu: a Academia. O lugar privilegiado do saber, do título de “doutor”, de “doutora”, e que, até eu conseguir ser aprovada em uma delas, pensava eu ser um título apenas para os médicos (as) e advogados (as), jamais para um professor, uma professora da Educação Básica.

Por isso, são também palavras voltadas para uma classe trabalhadora específica: os professores e professoras desse país, que insiste em não valorizar a educação e seus principais trabalhadores e trabalhadoras, afinal, como diz Leci Brandão: “é na sala de aula que se faz educação”.

São palavras que vão ao encontro da necessidade de afirmação da Lei do Piso Salarial, que garante ao professor e a professora da Educação Básica, poder, no momento destinado ao seu planejamento, usá-lo como tempo de sua formação continuada (formal ou não formal) para estudar, aperfeiçoar seus conhecimentos, se informar, debater coletivamente questões relativas à sua profissão, e que até hoje ainda é tão incompreendida por gestores que acreditam serem donos das escolas e nossos donos: “você não pode! Você não vai, se for leva falta!”.

Palavras de impedimento, como essas, fizeram brotar no meu coração e em todo meu espírito, outras palavras, como: “vou desistir. Não aguento mais!”. Contudo, ao mesmo tempo, como somos sujeitos contraditórios, fizeram brotar outras palavras, algumas advindas de uma promessa feita desde o primeiro momento em que estive com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em minha primeira turma. Ali brotaram em mim palavras de transformação de vida, de profissão, palavras que aquela senhora, negra, empregada doméstica, analfabeta me dizia com sua luta em querer “Ser Mais”. Palavras de humanização

e esperança e, que mais tarde, me foram apresentadas como verbo por um senhor chamado Paulo Freire, que muito contribui para eu ser quem eu sou: a palavra-verbo **esperançar**.

Sim. A força contida nessa palavra me fez levantar todas as vezes que cai, em razão das questões relativas à conjuntura política e social sob as quais o Brasil ficou imerso durante todo o período desse curso; das condições estruturais que me impediam de realizar o curso de doutorado como eu queria; das questões de doenças físicas e psicológicas que tive que enfrentar. Afinal, a palavra ansiedade também foi minha companheira nesse período e saltava no meu rosto e o avermelhava, todas as vezes que eu consultava meu histórico e lia o prazo para a conclusão desse trabalho, que simboliza uma parte (e que parte) da conclusão desse curso, mas que não se resume a ele.

Palavras de solidão teórica, dentro de um programa imenso como é o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pois a pesquisa mostrou: não há estudo em relação ao meu objeto de pesquisa e raros são os professores interessados em discutir a EJA.

Então, já conseguindo organizar mais as palavras que agora tem sabor das lágrimas, minhas companheiras de alegrias e tristezas, que escorrem em minha face, quero agora somente agradecer, do fundo de minha alma, por toda a eternidade, a todas as pessoas que comigo sonharam, sofreram e me ajudaram a realizar essa utopia. E, desde já, peço desculpas porque sei que não conseguirei citar todas, pois são muitas. A todas elas, que são tantas, minha gratidão.

Sim, utopia! Sou a filha caçula nascida da união de um pedreiro e de uma lavadeira de roupa, diarista. Sou negra, pobre, alfabetizada tardiamente e que passou mais de doze (12) anos fora da escola até ser aprovada no vestibular, a mais recente doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, orientada por uma das mais renomadas pesquisadoras em Educação de Jovens e Adultos do Nordeste e a maior do Ceará. Minha eterna gratidão, professora Eliane Dayse Pontes Furtado!

Igualmente, minha gratidão se estende a minha mestra primeira, professora Sônia Pereira, minha incentivadora maior, a primeira a acreditar no meu potencial de pesquisadora quando me aceitou como bolsista de iniciação científica na graduação no curso de Pedagogia, e que mais tarde seria minha orientadora no mestrado. Como já te escrevi hoje pela manhã Sônia, você não tem noção do quanto és importante para mim, é exemplo.

Aqui, também minha palavra de gratidão àquela que é minha inspiração para estudar, minha amiga e irmã, professora Raquel Carine. É também a ela que dirijo meus agradecimentos, por ter me incentivado a realizar o processo de seleção do doutorado, quando

ele ainda não fazia parte dos meus planos. Foi a “palavra” que dei a ela, que me inscreveria, em uma festa de aniversário da sua filha, a Luiza, que me levou a estar hoje aqui e lembrar esse processo. Devido a essa promessa, vem também a palavra dor, culpa, pois quando finalizado o processo de seleção 2015.2 eu fui aprovada e ela não. Essas duas palavras foram minhas companheiras até o dia em que minha amiga também foi aprovada no Programa. Só a partir dali provei da palavra felicidade em estar no Programa, embora Raquel trabalhasse isso em mim diariamente, afirmando em atos e palavras o quanto eu não tinha culpa. Ainda sobre a Raquel, esta já é uma doutora. Há muito tempo. O título formal da Academia é só um detalhe que ela está próxima a, também, conquistar.

Gratidão à Banca Examinadora que muito colaborou para que esse trabalho hoje estivesse pronto. A dedicação de cada um (a) de vocês e as preciosas reflexões e indicações trarão valiosas colaborações para a formação inicial de educadores (as) para a EJA. Minha gratidão às professoras: Sônia Pereira, presente na primeira qualificação; Sandra Gadelha; Elisângela André; Maria José Santos (Mazé) e ao professor Ronaldo Almeida.

Sônia Pereira, aqui já citada, e Sandra Gadelha são inspiração de intelectuais da *práxis*. Sempre ao lado dos movimentos sociais e agora também integrando a diretoria dos sindicatos de suas categorias. Quantos encontros nossos nas ruas nesses últimos anos, juntas, lutando contra essa onda devastadora de retrocessos. Ambas sempre colaborando para a reflexão da educação pública, dos movimentos sociais.

Sônia, com sua “pontualidade inglesa”, é defensora primeira do respeito ao que é público. É uma intelectual invejável em sua capacidade de reflexão e articulação para pensar o Brasil, a educação, os Movimentos Sociais, os direitos sociais e a relação, tão contraditória, entre Estado e Sociedade Civil; e ao mesmo tempo, amante das poesias, biografias, poemas de Adélia Prado, nos sensibiliza. Aposentou-se. Uma perda imensa para a FAGED, para a Pós-Graduação da FAGED. Um ganho para o Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Ceará (ADUFC - Sindicato). Boa sorte, minha mestra!

Nossa querida, com sua permissão, “Sandrinha”: leve, serena, amorosa. Mas não se enganem. Ela só desenvolveu a capacidade de conseguir defender nossos direitos com leveza. Seus discursos inflamam a militância e mexem com os que defendem a situação de desmanche atual. Seu rosto se transforma. É tomada pela vontade, que vem de sua alma, sua essência, para defender a justiça social, o oprimido, em várias frentes: educação, questão ambiental, questões sindicais. Tal militância é privilegiada por ter uma intelectual rigorosa, preparada ao seu lado.

Elisângela: essa é uma guerreira! Temos histórias semelhantes de formação continuada. Professora da Educação Básica em Horizonte teve que enfrentar muitas batalhas para realizar seu doutorado. Uma delas foi ter de concluir o curso a tempo de assumir seu concurso como professora efetiva na UNILAB. Quantas lutas, querida! Por que para nós, oriundas das camadas populares, é sempre tão difícil? Mas você conseguiu e é referência para nossa classe. Sua história é inspiração para nós.

Maria José Santos (Mazé), que conheci nas reuniões de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC, e nas bancas de defesa de doutorado de nossa linha, trazendo contribuições valiosas ao nosso estudo. Intelectual exemplar. Sua capacidade de análise de meus escritos com certeza enriqueceu-os. Quanto cuidado a senhora mostrou com nosso texto. Apontou as lacunas de forma tão séria e tão ética. Não tenho como agradecer as inúmeras mensagens que a senhora se ocupou em me responder sobre disponibilidade de horários, ou minhas queixas, partilhando as adversidades que eu passava para conseguir concluir esse trabalho.

Professor Ronaldo Almeida: foi a sua vaga na bolsa de iniciação científica orientada pela professora Sônia Pereira, quando concluiu a sua graduação em Pedagogia, que ocupei. A partir dali, iniciei meus primeiros passos com a pesquisa acadêmica de forma mais estruturada. Foi difícil “ocupar” a vaga deixada por um estudante tão inteligente, educado, comprometido, como você. Mais tarde nos reencontramos no grupo de pesquisa. Ronaldo, agora está em outra condição: professor efetivo da área de EJA; chefe do departamento de Estudos Especializados da FACED, mas guarda as mesmas qualidades, e tantas outras, que sua experiência na Academia lhe propiciou. Que reencontro!

E o que dizer dessa mulher que tenho a honra de dividir a elaboração dessa tese, professora Eliane Dayse? Como já dito anteriormente, é a professora formadora que colaborou para a formação da grande maioria, senão de todos (as) os (as) pesquisadores (as) de EJA do Ceará. Possui uma capacidade extraordinária para orientar uma pesquisa, e muito conhecimento sobre EJA, Educação Popular, Educação do Campo, que foram se acumulando ao longo de suas experiências, não somente acadêmicas, mas também de militância, sobretudo, junto ao Fórum de EJA, que ajudou a construir no Ceará.

Gratidão à professora Maria José Barbosa (Mazé), pela abertura, por me orientar no Estágio em Docência, pela confiança, pela bibliografia e por sua defesa e trabalho junto à EJA. Foi um prazer “profetizar” que a senhora assinaria seu ato de nomeação como professora efetiva da UFC, usando a caneta que lhe presenteei durante o Estágio em Docência no Ensino

Superior. Foi muito emocionante receber seu registro assinando a ata justamente com o meu presente.

Gratidão a todos os professores e professoras que contribuíram para que hoje eu estivesse aqui. Agradeço desde a dona Maria Augusta, minha alfabetizadora aos professores e professoras da Faculdade de Educação. O Brasil não reconhece o valor dessa classe, mas eu sim. Vocês não contribuíram somente com minha alfabetização, com minha construção enquanto pedagoga, ou pesquisadora no mestrado e doutorado. Ensinarão-me mais do que Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação, Movimentos Sociais, Educação Inclusiva, Educação Popular, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alfabetização [...]. Contribuíram com minha humanização, a me construir como gente.

Gratidão às formadoras da Educação Infantil que colaboram com minha formação na Rede Municipal de Fortaleza e que nos últimos anos têm sido representadas no distrito VI de Educação pelas professoras Lorenza Dourado e Valonia Xavier. Em nome delas agradeço a todas, como também agradeço ao grupo de professoras que me acompanhou nos encontros de formação. A solidariedade de vocês à minha dor, por não ser liberada para estudar, e por terem ouvido meus desabafos, me fez crescer. Ouvir de vocês que sou “inspiração”, me fez retirar forças de onde não tinha para eu não desistir. Foram maravilhosos nossos estudos. A Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos não são inimigas. Pelo contrário, têm muito mais em comum do que muitos imaginam, e devem caminhar juntas.

Gratidão ao grupo de professores e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza que ao mesmo tempo em que trabalham, realizam, assim como eu, seus cursos de mestrado e doutorado, o grupo de estudantes da UFC e UECE. O grupo foi criado a partir da luta pela efetivação do direito ao afastamento para estudo. Especialmente às professoras Janice Débora, Silvana Sabino e Meirilene Barbosa. Foi delas a iniciativa para essa luta, em que alcançamos vitória parcial: afastamento parcial para estudo, mas sem a luta desse grupo junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nada teríamos.

Embora eu só tenha conseguido o afastamento com o período do Curso bem avançado, também agradeço à Secretaria de Educação de Fortaleza por ter me disponibilizado esse tempo parcial para o desenvolvimento da pesquisa. Gratidão à Ana Claudia da Silva Portela, coordenadora do Núcleo de Afastamento para Estudo (NUAFE), sempre atenta e sensível às nossas demandas.

Gratidão aos militantes do Fórum de EJA, especialmente aqueles a quem estou mais próxima e há mais tempo juntos na luta pela efetivação do direito à educação e à EJA: Rita de Cássia; Rejane Mary; Jeane Dantas; Clarice Gomes; Cláudia Assis; Maria das Dores (professora Dorinha); Meire Duarte; Roberto Sérgio; Maria de Jesus (Dijé); Marta; Gracinha; Reginaldia; Francineuda (Francy); Iran e Karla Barata.

Gratidão às minhas companheiras de trabalho, especialmente a minha coordenadora pedagógica, Rafaela Neves, por sua compreensão, sua escuta sensível, pela formação que também me propõem e a minha companheira de sala, professora Nazete Nascimento de Melo. A esta guerreira das terras amazonenses minha eterna gratidão por sua parceria constante em sala de aula nesses últimos três anos, colaborando com a educação das crianças. E as sempre acolhedoras, que de alguma forma estiveram comigo nessa caminhada: Daiany Jeise, amiga e companheira de todas as horas, que me acompanha em minhas utopias, sempre disposta a me ajudar; Marianny; Viviane; Virgínia Célia; Carla; Sandra; Liliane; Deusimar; Gláucia, e a jovem professora Raniele Monteiro, a quem muito agradeço pela companhia nas ruas na luta pela democracia em momentos cruciais para o nosso país, como o inesquecível “Ele não!”, em 2018.

Gratidão a todas as crianças, pelo amor com que me tratam, ele é remédio para minha alma, e aos seus familiares que me apoiaram nos momentos que pensei desistir. Especialmente aqueles familiares que mesmo sem compreender bem o que eu “ainda estudava” e que, assim como eu um dia pensei, não compreendiam que uma professora poderia ser doutora, me apoiavam e me incentivavam a não desistir. Criamos vínculos que ultrapassaram a sala de aula: “já terminou professora seu doutorado?”. Indagam por mensagem.

Gratidão aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, com os quais eu trabalhei. Foram eles e elas, como já citados no início dessa fala, os responsáveis por minha volta aos estudos e por minha motivação para pesquisar esse tema na pesquisa.

Gratidão a todos os integrantes atuais e que já passaram pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória do Ceará, o NEJAHM e pelo Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Juventudes, coordenado pelas professoras Sônia Pereira e Tânia Batista. As pesquisas desenvolvidas nesses espaços são valiosas e realizadas com muito esforço de todos. Foi um aprendizado poder estar nesses espaços.

Gratidão aos autores, pesquisadores, sobretudo os da Pós-graduação da FAGED, que com seus estudos colaboraram para a construção do meu. Fico imensamente feliz em poder cumprimentá-los pessoalmente: Flávio Muniz (CHAVES, 2014 e 2018); Eliacy Nobre;

Clarice Costa; Elisangela André; Alles Aquino; Rita Carolina Gondim; e outros, estão devidamente citados em meu estudo. Agradeço ainda os pesquisadores da graduação. Sim pesquisadores, que trouxeram suas contribuições para EJA já na formação inicial: Paulo Pessoa de Farias; Sangela Regia Torres Lima; Romênia Silva Cordeiro; Ana Luiza Vieira Pereira; Thamyly Tavares Ribeiro; Francisco Rodrigo Lopes de Sousa e Louise Anne de Santana, que se dedicou a pesquisar a EJA na formação inicial.

Gratidão aos funcionários da Faculdade de Educação, tanto os da graduação, como os do Programa de Pós-Graduação, sobretudo, os funcionários da secretaria, que sempre me atenderam com muita celeridade nos esclarecimentos de minhas dúvidas.

Gratidão a todos os amigos e amigas, uma imensidão. Agora, não somente os que acompanham o meu dia a dia pessoalmente, mas também aos virtuais que conquistei nos últimos anos a partir do golpe de 2016, em algumas redes sociais. Aos que acompanharam mais de perto essa construção, segurando na minha mão, representam aqui cada um deles e cada uma delas: Sr. Leonel Neves (Sr. Nel) *in memória*; Elisângela (Nem); Vera Roque; Edivânia Conrado; Socorro Rabelo; Raquel Nascimento; Neila Martins; Cristine Alves, e Luciano Lima.

Gratidão aos amigos e compadres, Cláudia e Fernando Ferraz, incentivadores dos meus sonhos e dos da minha família, companheiros de vida.

Gratidão a minha turma de graduação do Curso de Pedagogia e as amigadas, que após dez anos de formada permaneceram. Ultrapassaram os “muros” da FACED: Amanda; Mariana; Irlândia, Sandra e Raquel Brito. Igualmente agradeço à Moana e ao Claudio, o que seria de mim sem vocês dois, hein? Sempre me socorrendo com cópias, impressões e com a escuta sensível às minhas demandas.

Gratidão à AMACAUASSU, esse projeto de coletividade que temos em Eusébio. Espaço ímpar de minha formação. A todas as pessoas que fazem parte dela: sócios e sócias; colaboradores e colaboradoras, meus agradecimentos.

Gratidão aos que me acompanham na minha comunidade, o Cauassu, sobretudo, os que fazem parte da Igreja Nossa Senhora de Fátima, o templo que acolhe minhas orações.

Gratidão à minha família. Ah, minha família! Ela é grande e linda! Cresce a cada dia, pois também agora tenho a família do Daniel, que também é minha família. Nelas temos duas grandes matriarcas, dona Joana, minha sogra, e dona Luzanira, minha mãe, e tantas outras mulheres de fibra: minhas irmãs, sobrinhas, cunhadas.

Sobre minhas irmãs, Elizabeth, *in memória*, Marineide, Elizete, Eliete, Edileuza, Edileuda, quero dizer que amo a cada uma delas. Cada uma do seu jeito. Minha eterna gratidão de irmã - caçula. Gratidão aos meus cunhados-irmãos que a vida me presenteou.

Gratidão aos meus sobrinhos e sobrinhas. Em nome do Ecílio, um dos meus sobrinhos-filho, agradeço a cada um (a). Ecílio, em sua especificidade, me liga no mínimo duas vezes por dia para saber como estou. Me acompanha em tudo na minha vida. É aquele que nunca me deixou desidratar nos momentos mais intensos de estudo, quando não conseguia levantar da cadeira para tomar água. Desde a graduação é ele que, depois de um beijo carinhoso em minha cabeça, um aperto de mão, e um abraço, me fala: “vou pegar água para você tia”.

Gratidão ao meu esposo Daniel e aos meus filhos Natanael e Maria Izabel, que me encorajam a lutar todos os dias por um mundo de justiça social para todos e todas.

Daniel, companheiro, amoroso, amigo, constante incentivador e apoiador dos meus sonhos. É paciência nos meus momentos de tribulação, minha calma. Seu amor é fonte de vida. Que Deus te dê muita saúde meu amor, para que possamos continuar vencendo os desafios que são postos a nós, sempre juntos. De mãos dadas.

Natan, @ revolucionári@, militante, artista, historiador@, sensível, amig@, human@, que já me ensinou tantas coisas e que agora me ajuda a me desprender dos meus preconceitos, construídos nessa sociedade racista e homofóbica que é o Brasil, e continuar amando-@ incondicionalmente, como el@ é. Amor primeiro. Amo. E é por amor que vou continuar “enchendo o saco” para você investir nos seus estudos, na pesquisa, no trabalho, na arte, na sua saúde física e mental, nas amizades, no amor, sempre como muita responsabilidade, honestidade, sinceridade, ética, respeito, coerência, pois é esse o legado que eu e seu pai desejamos deixar para você e Maria Izabel.

Maria Izabel é pureza, leveza, típico da infância, é sonho. Gratidão minha pequena, por sua compreensão de não ter lhe garantido nesses últimos anos o tempo que merece ter comigo. Sua compreensão do mundo e do que vivemos na educação, na política, às vezes me surpreende. Essa já mostrou a que veio. É crítica como Natan e não aceita calada ser acusada injustamente, ou que lhes neguem o seu direito à fala. Que aprendizado maravilhoso para uma criança, pois nem sempre puderam falar, afinal, para o pensamento adultocêntrico, “o que elas teriam a dizer? ”. Maria Izabel sabe que “criança não trabalha”, aprendeu ouvindo e dançando o grupo Palavra Cantada, mas aprendeu também participando dos debates em nossa casa. Ela não aceitará esse discurso conservador que justifica o trabalho infantil.

Gratidão aos meus pais, Sr. Joza, como é conhecido o senhor José Bezerra Gomes, e dona Luzanira de Abreu Melo.

Meu pai, mesmo não morando comigo há muito tempo, se alegra e comemora cada conquista. Gratidão por ter me incentivado a ler e a resolver as contas mirabolantes que o senhor criava. O senhor me desafiava a não desistir no primeiro obstáculo, a criar estratégias para resolvê-las, aprendizados que levei para a vida.

Minha mãe, dona Luzanira...

É gratidão eterna, porque materna e paterna, é também divina, porque foi Deus quem permitiu que fosse a senhora a minha mãe. Mulher que criou sete filhas bravamente, que representa tão bem os sujeitos da EJA: mulher, pobre, nordestina, casou cedo, empregada doméstica, lavadeira, a quem acompanhei, como a filha caçula, tantas vezes em seu trabalho diário. Sem ela.... Aí sem ela, eu falo isso sempre, sem ela eu não teria nem conseguido voltar a estudar depois de doze anos parada, casada, desempregada, com filho pequeno. Meu esposo me ajudou bastante, mas foi ela quem me propiciou a garantia, o aval final. Foi ela quem disse: “Não se preocupe! Para você estudar eu cuido do seu marido e dos seus filhos”. E é o que tem feito cotidianamente. Cuidar de nós. E por muitas vezes tentando impedir que cuidemos da senhora. Gratidão minha mãe Luzanira, minha luz, minha proteção. À senhora tudo que o universo tem de melhor. Eu não teria conseguido chegar até aqui se não fosse a senhora.

Gratidão especial aos sujeitos da pesquisa, por permitirem deixar ecoar as palavras de vocês. Esse trabalho é nosso.

Gratidão ao eterno presidente Luís Inácio Lula da Silva, por todas as políticas sociais que implantou no Brasil. Minha história, a história da universidade que me formou desde a graduação, a UFC; a história de muitos estudantes que entrevistei nesse estudo, passam por elas. É certo que não foi em seus governos que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado, como também é certo que até 2003, o Exame era aplicado apenas como avaliação de desempenho dos alunos ao final do ensino médio. Em 2004, na gestão de Tarso Genro no Ministério da Educação, o governo instituiu o Programa Universidades para Todos (PROUNI) e vinculou a concessão de bolsas de estudos em universidades às notas obtidas no Enem. Foi nesse ano que realizei o ENEM e que, ao mesmo tempo, fui aprovada ainda em vestibular tradicional para Pedagogia na UFC. Escolhi ser pedagoga, mas com a nota que obtive, o seu governo me ofereceu a possibilidade de cursar Direito ou Comunicação e Jornalismo em outras instituições. Ou seja, eu tive oportunidades, o que com o atual governo federal, está ameaçado nesse país. O “Future-se” ameaça a universidade pública e a oportunidade dos

pobres, assim como eu, se formarem, serem “doutores e doutoras”, e voltarem a ficar de fora da universidade.

Gratidão Lula!

Eliábia

Eusébio, 26 de julho de 2019.

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.*

*Não quero dizer, porém, que, porque espero, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta.*

*Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.*

*Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.*

*(Paulo Freire - Pedagogia da Esperança)*

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi trabalhada na formação inicial do (a) pedagogo (a) no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no período de 2014 a 2017. Relatórios do Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos e estudos como os de Soares (2008; 2011); Machado (2008); Ventura e Bomfim (2015) revelam a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de Pedagogia de forma a contemplar a EJA. Apontam insuficiência dos conhecimentos produzidos em relação à formação inicial para atuação na modalidade. Esta pesquisa fez opção pelo paradigma dialético e nos aspectos metodológicos optou pela abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas com os (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) do Curso; observação participante, junto às turmas da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos e nas reuniões de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2014; levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação da FAGED e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) voltados para a EJA; pesquisa documental e análise dos documentos que regem o Curso, como o PPC de 2014 e a legislação pertinente. No olhar discente, foco dessa tese, a formação inicial no curso de Pedagogia para atuação na EJA, no período investigado, é precária. A invisibilidade e subalternização da EJA no Curso não se limita apenas ao fato da modalidade não ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar. Contudo, nem sempre o Curso apresentou essa realidade que encontramos no período investigado. Em outros períodos de sua história, dispunha de grupos de estudo, pesquisa, o que motivou a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória do Ceará (NEJAHM-Ce). O afastamento para estudo pós-doutoral da professora coordenadora do Núcleo na UFC e que desenvolve pesquisa na área é, também, aliado a outros elementos, um dos agravantes desse cenário. Os sujeitos apresentaram sugestões para potencializar essa formação, algumas já incorporadas no PPC de 2019. A pesquisa faz um convite à reflexão e ação sobre a necessidade da melhoria da formação inicial dos (as) futuros (as) pedagogos (as) da FAGED/UFC para a atuação na EJA. Uma formação transversal, interdisciplinar, criativa que ultrapasse a prescrição. A formação docente, porque humana, é contínua, permanente, inconclusa, inacabada, mas precisa fortalecer, ainda na formação inicial, porque também é política, seu compromisso com a educação dos oprimidos, portanto, precisa dar visibilidade à EJA e responder, no que lhe compete, que é a formação, às demandas da modalidade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de pedagogos (as) para a EJA. Pedagogia.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze how the modality of Youth and Adult Education (EJA) works in the initial formation of the pedagogue in the Pedagogy Course of the Faculty of Education of the Federal University of Ceará from 2014 to 2017. Reports of the National Seminar for the Training of Youth and Adult Educators and studies such as Soares (2008; 2011); Machado (2008), and Ventura and Bomfim (2015) reveal the need to rethink the curricula of Pedagogy courses in order to contemplate EJA. They point out the insufficiency of the knowledge produced in relation to initial formation to act in this modality. This research chooses dialectical paradigm and opted for qualitative methodological approach. Interviews were conducted with educators in training and graduated of the Course; There was participant observation in the classes of the Popular and Youth and Adult Education discipline and restructuring meetings of the Pedagogical Project of the Course (PPC) of 2014. Besides, there was a survey of dissertations and theses of the Graduate Program. FACED, and the Course Conclusion Works (TCC) focused on EJA; documentary research and analysis of the documents governing the Course, such as the 2014 PPC, and the relevant legislation. In the student view, the focus of this thesis, the initial training in the Pedagogy course for acting in the EJA, in the period investigated, is precarious. The invisibility and subordination of EJA in the Course are not limited to the lack of transversal and interdisciplinary approach in the modality. However, the Course has not always presented this reality. In other periods of its history, it had study groups, research, which motivated the creation of the Center for Youth and Adult Education, History and Memory of Ceará (NEJAHM-CE). The departure for the postdoctoral study of the coordinating professor of the Center at UFC, who develops research in the area, combined with other elements, is one of the aggravating factors of this scenario. The subjects presented suggestions for enhancing this formation, some already incorporated into the 2019 PPC. The research invites an invitation to reflection and action to improve the initial training of future FACED / UFC educators to work in the EJA. A transversal, interdisciplinary, creative formation that goes beyond the prescription. Because human education is continuous, permanent, , unfinished, but needs to strengthen, even in initial formation, because it is also political, its commitment to the education of the oppressed, therefore, also needs to give visibility to the EJA and respond it is up to him, which is training, to meet the demands of this type of teaching .

**Keywords:** Youth and Adult Education. Initial training of educators for the EJA. Pedagogy.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo funciona la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la formación inicial del pedagogo en el Curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Ceará de 2014 a 2017. Informes del Seminario nacional para la formación de educadores de jóvenes y adultos y estudios como Soares (2008; 2011); Machado (2008) y Ventura y Bomfim (2015) revelan la necesidad de repensar los planes de estudio de los cursos de pedagogía para contemplar EJA. Señalan la insuficiencia del conocimiento producido en relación con la formación inicial para actuar en la modalidad. Esta investigación optó por el paradigma dialéctico y el enfoque metodológico cualitativo. Se realizaron entrevistas con educadores en formación y graduados del Curso; Hubo observación participante con las clases de la disciplina de Educación Popular y Juvenil y de Adultos y en las reuniones de reestructuración del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de 2014. Además, se realizó una encuesta de las disertaciones y tesis del Programa de Posgrado. FAGED, y el Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) se centró en EJA; Investigación documental y análisis de los documentos que rigen el Curso, como el PPC de 2014, y la legislación pertinente. Desde el punto de vista de los estudiantes, foco de esta tesis, la formación inicial en el curso de Pedagogía para actuar en la EJA, en el período investigado, es precaria. La invisibilidad y subordinación de EJA en el Curso no se limita solo a la falta de enfoque transversal e interdisciplinario en la modalidad. Sin embargo, el Curso no siempre ha presentado esta realidad. En otros períodos de su historia, tuvo grupos de estudio, investigación, que motivaron la creación del Centro de Educación, Historia y Memoria de Jóvenes y Adultos de Ceará (NEJAHM-CE). La partida para el estudio postdoctoral del profesor coordinador del Centro en UFC, que desarrolla la investigación en el área, combinada con otros elementos, es uno de los factores agravantes de este escenario. Los sujetos presentaron sugerencias para mejorar esta formación, algunos ya incorporados al PPC 2019. La investigación invita a una invitación a la reflexión y a la acción sobre la necesidad de mejorar la capacitación inicial de los futuros educadores FAGED / UFC para trabajar en la EJA. Una formación transversal, interdisciplinaria y creativa que va más allá de la prescripción. Debido a que la educación humana es continua, permanente, inacabada, pero necesita fortalecerse, incluso en la formación inicial, porque también es política, su compromiso con la educación de los oprimidos, por lo tanto, también debe dar visibilidad a la EJA y responder Dependiente de él, que es el entrenamiento, satisfacer las demandas tipo de este tipo enseñanza.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Formación inicial de educadores para la EJA. Pedagogía.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bibliografia da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos – Semestre 2015. 2 .....	124
Figura 2 – Cronograma de textos da disciplina Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos.....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Analfabetismo no Brasil em 2018 por faixa etária.....	29
Quadro 2 – Compromissos e reflexões em relação à EJA e seus sujeitos presentes no PPC de 2014 do Curso de Pedagogia da UFC .....	120
Quadro 3 – Estágios no PPC 2019.1 do Curso de Pedagogia da UFC .....	134
Quadro 4 – Síntese das contribuições teórico-metodológicas para a formação do (a) educador (a) - Soares e Pedroso (2016) .....	142
Quadro 5 – Sugestões de ações para o Curso de Pedagogia da FACED -UFC - formação inicial para a EJA .....	157
Quadro 6 – Dissertações e teses defendidas no período de 2013-2018 no Programa de Pós-Graduação da FACED-UFC - temática EJA.....	159
Quadro 7 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia FACED-UFC - temática EJA.....	164
Quadro 8 – Temáticas investigadas no campo da EJA nos Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da FACED - UFC.....	166

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMACAUASSU	Associação de Moradores e Amigos do Cauassu
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAMPANHA	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDIM	Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Eusébio
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho de Secretários de Educação do Estado
CP	Conselho Pleno
DEE	Departamento de Estudos Especializados
DEPEJA	Diretoria de EJA
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENE	Encontro Nacional de Educação
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FACED	Faculdade de Educação
FEJA-Ce	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Centros de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transsexuais
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEJAHM-CE	Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Ceará- História e Memória
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEF	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPAG	Programa Reuni de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação
PSDB	Partido Social Democrata do Brasil
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RAAAB	Rede de Apoio à Alfabetização de Adultos
SEALF	Secretaria de Alfabetização

SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
STF	Supremo Tribunal Federal
TAM	Tempo de Avançar do Ensino Médio
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: A TECITURA DA PRÁXIS.....</b>	<b>43</b>
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PRINCÍPIOS, IDENTIDADE, LEGISLAÇÃO E OS (DES) CAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Princípios, Identidade e Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma construção coletiva .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Os (des) Caminhos do Direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a negação e a efetivação de direitos a EJA segue fazendo história .....</b>	<b>63</b>
<b>4 AS LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM A EJA .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 As lacunas da Formação Inicial no Brasil: o caso da Pedagogia.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Formação Inicial de Educadores (as) para trabalhar com a EJA: um campo em disputa.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Mais uma pedra no meu caminho e no caminho da formação inicial para a EJA: a extinção da SECADI e a perseguição ao pensamento freireano .....</b>	<b>91</b>
<b>5 FORMAÇÃO INICIAL PARA TRABALHAR COM A EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC: DOCUMENTOS, DISPUTAS, PRÁTICAS, PESQUISAS, E O OLHAR DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1 O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e o desafio da construção de um Projeto Pedagógico (PPC) que atenda a formação inicial para a EJA: disciplinas, compromissos e disputas em busca da equidade.....</b>	<b>107</b>
<b>5.2 “Não é por dó, nem por pena, é realmente questão de justiça, pois temos que fazer algo por um povo que está excluído e que têm muito de retorno para dar!” - com a palavra os (as) pedagogos (as) em formação na FACED e egressos .....</b>	<b>136</b>
<b>5.3 A pesquisa em EJA no Curso de Pedagogia da UFC: conhecer para investigar e investigar para fortalecer.....</b>	<b>158</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA OS SUJEITOS E SOLICITAÇÃO DE CONTATO .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGO (A) EM FORMAÇÃO E EGRESSO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE C - CRONOGRAMA DA PESQUISA.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO A - POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO 2019.01 .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO B - POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA VESPERTINO-NOTURNO 2019.01 .....</b>	<b>206</b>

ANEXO C - DOCUMENTO PARA SUBSIDIAR A REUNIÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA (DIURNO E VESPERTINO-NOTURNO) E DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE .....	208
ANEXO D - PAUTA DE REUNIÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA (DIURNO E VESPERTINO - NOTURNO) E DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE.....	210

# 1 INTRODUÇÃO

*Quem pensa que o adulto na escola é atrasado  
É porque não percebeu todo seu aprendizado  
O adulto estudante chega trazendo a bagagem  
De uma vida carregada de vivência e coragem.  
(Lúcia Helena Álvarez Leite<sup>1</sup>)*

Esta tese, desenvolvida na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem como objetivo analisar como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi trabalhada na formação inicial do pedagogo (a) no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará no período de 2014 a 2017. Parte da seguinte questão central: A formação inicial ofertada aos (as) futuros (as) pedagogos (as) e egressos (as), na FAGED - UFC promoveu a formação necessária para sua futura atuação junto aos sujeitos da EJA?

O interesse<sup>2</sup> pelas temáticas que envolvem a EJA e a luta pelo direito à educação no Brasil sempre estiveram presentes em nossa formação, pois sempre nos incomodou o descompasso entre as garantias inscritas na legislação do país e a efetivação desse direito. No Brasil, são nítidos os desafios enfrentados pela população na garantia dos direitos sociais fundamentais, inscritos na Constituição Federal de 1988: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, p. 7). A não efetividade desses direitos para toda a população nos dá mostra da dificuldade enfrentada pela sociedade brasileira em democratizar sua jovem democracia (NOGUEIRA, 2001; 2004).

Em se tratando especificamente do direito constitucional à educação, Barreto (2007) assegura que a promessa de modernização do Estado brasileiro não cumpriu com a efetiva universalização da educação, que como direito humano, deve ser indivisível - ou seja, exercida em sua totalidade - interdependente e justiciável.

---

<sup>1</sup> Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Málaga, Espanha (2010). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral e integrada, educação indígena. Coordena o grupo de pesquisa e extensão - TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) e o Observatório da Educação Integral, ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/654503/lucia-helena-alvarez-leite>>. Acesso: 28 de agosto de 2018

<sup>2</sup> Será detalhado mais adiante.

O analfabetismo no Brasil, por exemplo, constitui-se, dentre outros, em um grave problema social ao longo da nossa história, resultado de uma cultura de base excludente, autoritária e conseqüentemente de ações políticas insatisfatórias, expressão concreta de uma realidade social injusta, conforme pontua Freire (2006), que remonta ao período colonial e não uma chaga a ser “erradicada”, como se veiculou na década de 1950.

Galvão e Di Pierro (2007), ao dissertarem tanto sobre o direito à alfabetização, como sobre a violação desse direito para milhares de brasileiros e brasileiras, chamam-nos a atenção para o fato da alfabetização ser considerada “um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 13). Portanto, ao ter esse direito negado, nega-se também aos sujeitos que dele não se apropriam, uma ferramenta potencial que atuaria como “ponte” para o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas em uma sociedade globalizada.

Esse quadro de negação de direitos impulsionou o Brasil a chegar ao século XXI enfrentando altas taxas de analfabetismo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), baseando-se nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua<sup>3</sup>), a taxa de analfabetismo no Brasil presente na população com 15 anos ou mais, em 2018, foi de 6,8%, aproximadamente 11,3 milhões de pessoas. Não é somente nessa faixa etária da população que os números são preocupantes. Para uma melhor visualização dessa afirmativa, apresentamos no quadro a seguir que os números continuam a evidenciar outras faces da desigualdade educacional. De acordo com o levantamento apresentado, a população branca tem um índice de analfabetismo de 3,9% da população de 15 anos ou mais, o percentual entre a população negra duplica, chega a 9,1%. Permanece, ainda, a disparidade entre as regiões do país: 3,47% é o índice de analfabetismo na população de 15 anos no Sudeste, ao passo que no Nordeste, o índice é de 13,87%.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso: 11 jul. 2019.

Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil em 2018 por faixa etária

<b>Grupo Etário</b>	<b>Percentual</b>
60 anos ou mais	18,6%
40 anos ou mais	11,5%
25 anos ou mais	7,2%
15 anos ou mais	6,8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir da PNAD Contínua de 2018 divulgada pelo IBGE em junho de 2019.

Os dados da PNAD de 2018 também reafirmam a intrínseca relação que há entre o analfabetismo e a faixa etária no Brasil. De acordo com o IBGE (2019), a maior quantidade de analfabetos se concentra na população com 60 anos ou mais: 18,6%. Em nossa avaliação, esse quadro tende a permanecer enquanto não forem desenvolvidas políticas públicas de educação que atendam a esse grupo etário.

Ao analisar os dados, um questionamento deve ser aprofundado: ele está relacionado à queda, embora lenta, dos índices de analfabetismo no Brasil. Vejamos os últimos dados referentes à população de 15 anos ou mais: em 2016<sup>4</sup>, o índice era de 7,2%; em 2017 a taxa chegou a 6,9%; e em 2018 6,8%, portanto houve uma queda de 0,1% em relação ao ano anterior, aproximadamente 121 mil analfabetos a menos nesse grupo etário. Nosso questionamento consiste em indagar sobre os motivos que fizeram esse índice reduzir ao longo desses anos, visto que, como pesquisadoras e militantes da área da EJA, o que acompanhamos nesse período foi uma redução brusca nos investimentos para a EJA no país, culminando na extinção de programas e políticas voltadas para essa modalidade.

Segundo o último levantamento que tivemos acesso, no Brasil, cerca de três (3) em cada dez (10) brasileiros são analfabetos funcionais, o equivalente a 29% da população entre 15 e 64 anos. De forma resumida, pois existem vários níveis de alfabetismo, essas pessoas apresentam muita dificuldade para fazer uso “da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018, p.8).

<sup>4</sup> Disponível:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso: 21 jul. 2019.

Como já pontuado, embora o acesso à escolarização como conquista da luta social de educadores, educadoras e movimentos sociais, tenha sido ampliado, a universalização do ensino básico ainda se constitui um desafio, sobretudo, para uma grande parcela de jovens e adultos da classe trabalhadora desse país. Esse quadro tende a se perpetuar, à medida que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não seja valorizada no interior das políticas públicas para a educação no Brasil, tal como prescreve a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996). Esta, em seu artigo 37, assegura a EJA como modalidade de ensino, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (CARNEIRO, 2004, p.124).

Apesar desse reconhecimento legal, tanto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que reconhece a educação como direito público subjetivo, quanto da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) e Resolução 1/2000 (BRASIL, 2000b) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, dentre outros marcos legais da EJA, na prática, esta continua a ocupar uma posição marginal em relação a outras etapas e modalidades da Educação Básica.

São vários os motivos que permitem que a EJA continue a ocupar esse espaço no âmbito das políticas educacionais governamentais. Citamos aqui algumas. Primeiramente convém destacar que a questão do analfabetismo ainda é tratada com ações com cunho de campanha, com programas com tempo determinado para iniciar e terminar e trabalho voluntário. Outro motivo são as restrições sofridas pela EJA no financiamento da educação nacional. Até o ano de 2006, a modalidade foi excluída do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Mais tarde, quando se conquistou a inserção no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007 a 2020, esta inserção se deu de forma progressiva, pois a EJA obteve o menor fator de ponderação dentre todas as demais etapas e modalidades. Desta forma, o gestor não poderia investir mais que 15% do total do financiamento (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Ainda, em relação às motivações, dois outros aspectos precisam ser destacados: o material didático produzido para trabalhar junto aos educandos e educandas da EJA não atende às suas expectativas. Destacamos, ainda, a inexistência de uma política de formação de professores (as) que contemple as especificidades da modalidade,

colaborando para que a EJA continue a ocupar um lugar menor no cenário das políticas públicas de educação no Brasil.

Como vimos, a EJA possui pautas urgentes que suscitam reflexões e debates que devem ser levados a todas as esferas de poder: municipal, estadual e federal, bem como às universidades e aos movimentos sociais, pois ao longo da história brasileira é notório que “[...] às margens da inclusão e exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com participação na renda e o acesso aos bens econômicos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

Assim, como objeto de nossa investigação, dentre as problemáticas que envolvem a modalidade, elegemos a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de pedagogos (as).

Iniciamos a discussão do tema chamando atenção para a necessidade dos cursos de formação inicial, a partir do conhecimento da realidade em que se encontra o país quanto à situação do analfabetismo, bem como das baixas taxas de escolarização entre jovens, adultos e idosos, se atentarem para o fato de procurar, de forma diagnóstica, identificar os sentidos ou significados que os (as) educandos (as) atribuem à EJA. Se isso é feito desde os primeiros anos do curso, é possível conhecer as concepções que eles (as) trazem em relação a esta modalidade. Seria possível, ainda, a partir dos resultados, traçar uma política de formação que colaborasse para a mudança desse quadro.

Tal recomendação tem base nas discussões ocorridas no último Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em São Paulo em 2015, e registradas no seu Relatório Final:

A EJA, a formação inicial e continuada do educador, assim como investimentos públicos nos diversos espaços-tempos da formação do educador da EJA, são demandas renovadas que, inequivocamente presentes no cenário sociopolítico e econômico, nos remetem a questões específicas dessa modalidade de educação, relativas ao currículo, à didática, à identidade e ao papel social da educação de jovens, adultos e idosos no contexto educacional brasileiro. Tais questões precisam ser repensadas e exigem uma posição diante do compromisso social das universidades com a formação inicial e continuada dos educadores de EJA, tanto nas licenciaturas como nos cursos de extensão e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (SNF, 2015, p.1).

Os Seminários já realizados e pesquisas que enfocam a formação inicial na EJA têm, segundo Gaya (2013), revelado a confirmação da denúncia de estudiosos como Soares (2008) e Machado (2008) sobre a formação e as práticas docentes para a EJA no

Brasil, com relação à problemática da necessidade de formação específica para os docentes que atuam nessa modalidade educativa.

De acordo com Haddad (2000), quando da realização de pesquisa sobre o estado da arte da EJA, referente à produção acadêmica discente sobre a Educação de Jovens e Adultos nos programas nacionais de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, no período entre 1986 e 1998, há uma variedade de possibilidades teóricas de análise, o que sinaliza, ao mesmo tempo, a necessidade da constituição de um campo de conhecimentos sobre a EJA.

Ainda em relação aos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, cenário profícuo para as discussões em torno da formação para o educador (a) de EJA, Machado (2008) afirma que tais eventos têm chamado a atenção para a necessidade de se repensar a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, as quais ainda se estruturam por meio de “modelos compartimentalizados, disciplinas isoladas, optativas etc.” (Idem, p. 196). Para a autora, a atual estrutura dos cursos encontra-se em posição contrária às referências para se trabalhar com EJA, que exige como princípios curriculares,

[...] a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação (Idem, p.196).

De acordo com Machado (2008), a diversidade presente na EJA deve ser reconhecida e considerada quando da organização do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, de forma que a modalidade seja tida como elemento central a perpassar todos os espaços do curso, ou seja, entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não ficando restrita apenas a disciplinas isoladas ou momentos de estágios.

Ribeiro (1999), alerta para o fato de que os estudos acadêmicos, como os de Abrantes (1991), Cristov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995) e Guidelli (1996) vêm denunciando práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e a formação docente de Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 1999). Tal assertiva é, ainda, endossada por Soares (2008),

citando outros teóricos, tais como André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccás (2001), que se ocupam com a temática da formação inicial em EJA. Soares (2008, p. 84) afirma que de acordo com esses autores “é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos”.

Portanto, é diante dessa insuficiência de produção teórica e, ao mesmo tempo, da necessidade de se apontar elementos que colaborem para uma reflexão em torno da formação inicial de pedagogos (as) para trabalhar com o público da EJA, que se insere essa pesquisa.

A formação de educadores (as), e tantas outras temáticas relacionadas à modalidade da EJA, como o financiamento, o material didático e a metodologia, sempre me acompanharam durante minha trajetória de vida, inclusive durante meus estudos e vivências junto aos Movimentos Sociais e à Educação Popular na Universidade Federal do Ceará (UFC), desde o início na graduação. Inicialmente, as raízes de meu engajamento com o tema da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular estiveram relacionadas à minha experiência profissional como professora "leiga"<sup>5</sup>, junto às turmas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no município de Eusébio<sup>6</sup>, exercidas durante os anos 2002-2006. Em seguida, após aprovação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), passei a compor o Grupo de Pesquisa “Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola”, coordenado pela Profa. PhD Eliane Dayse Pontes Furtado (UFC). Primeiro atuei em duas pesquisas como bolsista na UFC, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq). As duas pesquisas, “A construção do direito à educação: significados do letramento para trabalhadores rurais” e “Lógicas e Atribuições do Estado e da Sociedade Civil nos Programas para Jovens e Adultos no Ceará e o Direito à Educação em (des) Construção”, foram coordenadas pela professora Dra. Sônia Pereira Barreto (UFC), durante o período de 2007 a 2010. Após a graduação, estive como auxiliar de pesquisa

---

<sup>5</sup> O termo é utilizado para denominar as professoras que não obtiveram titulação como professora, ou seja, não cursaram um curso de licenciatura ou Pedagógico (nível médio). Entretanto, eram contratadas para lecionar.

<sup>6</sup> Município localizado na Região Metropolitana de Fortaleza. Limita-se com Fortaleza ao norte e oeste; ao sul e leste com Aquiraz e ainda a oeste com Itaitinga.

no Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Ceará- História e Memória<sup>7</sup> (NEJAHM-CE), que tem como objetivo geral

[...] reconstruir a história e a memória da Educação de Jovens e Adultos no Ceará, reunindo material literário e didático, disponibilizando bibliografia, dados e fontes primárias para pesquisadores e outros interessados, bem como difundir o resultado dos trabalhos desenvolvidos ao longo do tempo, a serem utilizados como referência na compreensão do processo de desenvolvimento educacional (NEJAHM-CE, 2011, p. 2).

Minha participação nesse Núcleo em muito colaborou para o meu processo de formação como pesquisadora, em vista da dinâmica lá empreendida permitir concretizar todas as etapas do processo que a pesquisa exige.

Meu interesse na temática advém ainda de minha participação como militante social em vários espaços de participação social, inclusive na Comissão de Defesa do Direito à Educação, comitê do Ceará e no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA-CE). Ambos militam pela garantia constitucional do direito à educação. A Comissão de Defesa do Direito à Educação é uma articulação formada por entidades de classe, movimentos populares, organizações não governamentais, órgãos de fiscalização, comissões parlamentares, universidades, ministério público, conselho de educação, conselhos de direito e tutelares que foi criada em 1998 e se propõe a realizar o controle social da política pública de educação básica. A Comissão está vinculada à Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha), uma rede plural nacional que agrega centenas de movimentos e entidades em todo Brasil. A missão da Campanha “é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil” (CAMPANHA, 2017). Já o Fórum de EJA, criado em 05 de novembro de 2002, constitui-se a partir de uma articulação plural que busca promover a visibilidade e o controle social da EJA. O FEJA-CE, assim como a Comissão, também compõe uma rede nacional, os fóruns de EJA do Brasil que constituem espaços de crítica e diálogo, de formação, de participação política e de intercâmbios entre diferentes segmentos e atores da sociedade civil de todo o país.

---

<sup>7</sup> O Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Ceará – História e Memória é integrante do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos da Região Nordeste, e tem a sua frente duas coordenadoras, Profa. PhD Eliane Dayse Pontes Furtado, da Universidade Federal do Ceará (UFC), também coordenadora do Grupo de Estudos cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; e a Profa. Dra. Célia Maria Machado de Brito, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Esse envolvimento com a temática da EJA me motivou a participar do processo seletivo para o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira no ano de 2010 e, tendo sido aprovada, desenvolvi uma pesquisa participante voltada aos sujeitos da EJA em espaços não formais de educação. A pesquisa, sob a orientação da professora Sônia Pereira Barreto, resultou na dissertação: “Educação Popular: experiências participativas e formação da consciência crítica em espaços públicos no município de Eusébio - CE”, e atestou que os espaços investigados, a saber, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Eusébio (COMDIM) e a Associação de Moradores e Amigos do Cauassu (AMACAUASSU) constituem-se em um esforço organizacional significativo, mas ainda não se configuram como espaços efetivos de politização das questões sociais. O estudo foi publicado em forma de livro no ano de 2015, pela editora Premium, com o mesmo título (BARBOSA, 2015).

Todas essas experiências, e particularmente a que tive com os (as) educandos (as) da EJA ainda quando professora “leiga”, motivaram-me a optar, mais uma vez, por um estudo que de alguma forma colaborasse para a construção de um conhecimento que tivesse em seu centro esses sujeitos. Afinal, foram alguns deles (as), os (as) educandos (as) da EJA - empregadas domésticas, pedreiros, serventes, costureiras, ambulantes, manicures, artesãos, desempregados - que me incentivaram, após 12 anos sem frequentar uma sala de aula, a retornar aos estudos.

A busca pela realização de um sonho, o envolvimento político com as temáticas das classes populares e a atuação nos espaços “públicos” citados - inclusive no Fórum de EJA, levaram-me a formular algumas questões que me possibilitassem analisar como fora trabalhada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED -UFC), no período de 2014 a 2017. A formação inicial ofertada aos futuros (as) pedagogos (as) e egressos<sup>8</sup> (as), na FACED - UFC promoveu a formação necessária para atuação junto aos sujeitos da EJA?

A partir desse questionamento inicial, passei então a formular outras indagações, tais como: Qual a visão dos (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em relação à

---

<sup>8</sup> Ao inserir os (as) egressos (as) do Curso também como sujeitos da investigação, não temos a pretensão de voltar nosso olhar para a formação continuada para a EJA. Orientada pelo objeto de pesquisa, nosso intuito será qualificar o estudo, ao passo que também teremos o olhar de quem já encerrou o ciclo da formação inicial, e assim sendo, um olhar da totalidade do processo. As indagações que dirigidas a esses sujeitos fazem referência ao período em que eram estudantes do Curso.

formação inicial oferecida pelo Curso para sua atuação na EJA? O tratamento dado à EJA na formação inicial tem colaborado para sua visibilidade na instituição? Essa formação tem colaborado para sensibilizar e instigar os sujeitos a trabalharem com a EJA, seja pesquisando ou atuando junto à EJA nas escolas e/ou em outros espaços educativos? Qual (is) disciplina (s) aborda (m) a temática da EJA no Curso? Os sujeitos cursaram disciplinas voltadas à EJA no Curso? Quais as apreensões em relação à essas disciplinas? Qual a relevância da EJA na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso? Essas indagações nos acompanham há muito tempo, fruto de vivências e reflexões junto à EJA.

Esses e outros tantos questionamentos também têm ressonância em outras duas experiências vividas no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, durante minha trajetória acadêmica nesta “casa” e de algumas experiências com formação continuada de educadores (as) de EJA.

A primeira está relacionada à elaboração de um projeto de pesquisa na disciplina de Pesquisa Educacional II, durante o curso de graduação em Pedagogia. O estudo objetivava conhecer os significados atribuídos à EJA pelos (as) pedagogos (as) em formação na instituição, mesmo que de forma incipiente, devido ao curto período da disciplina e, conseqüentemente, do tempo para planejamento, execução e análise das informações obtidas na pesquisa.

Os resultados<sup>9</sup> trouxeram-me muitas inquietações. Quando indagados (as), por exemplo, se já haviam participado de alguma experiência junto à EJA, a grande maioria (71,2%) afirmou nunca ter tido nenhum tipo de contato com esta modalidade; e ao mesmo tempo, apenas 32,9% afirmaram possuir conhecimento da existência de programas ou políticas educacionais voltadas à EJA.

A segunda experiência<sup>10</sup>, foi vivenciada durante o curso de mestrado, como bolsista do Programa Reuni de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação (PROPAG), quando atuei como monitora na disciplina de

---

<sup>9</sup> A pesquisa: “Significados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Pedagogos em Formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: um tema para debate” foi orientada pelo professor Edson Silva Soares e foi apresentada no ano de 2008 no XXVII Encontro de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará em Fortaleza. Foi organizado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram organizados em categorias e analisados com ajuda de programa de computação.

<sup>10</sup> A experiência de monitoria aqui relatada contou, à época, com a participação das também bolsistas PROPAG e educandas do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Arilene Maria de Oliveira Chaves (Lilica) e Raquel Carine Beserra Martins (Raquel).

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no período 2011.1, ministrada pela Professora Eliane Dayse Pontes Furtado. Foram outras tantas inquietações. O acompanhamento realizado junto aos (às) graduandos (as) do curso de Pedagogia, no período noturno mostrou-me o quanto o desconhecimento da modalidade de EJA ainda se encontrava presente no âmbito do Curso de Pedagogia da instituição e, ao mesmo tempo, o quanto os (as) educandos (as) são capazes de se sensibilizarem com as demandas da EJA, à medida que estas lhes são apresentadas e que se tornam conhecidas.

Com o intuito, ainda, de justificar a necessidade de uma pesquisa que nos revele como vem sendo pensada e executada a formação inicial com vistas à atuação em EJA na FACED, e não somente, mas também, a partir da pesquisa, pensar um novo modo de atuar, pude constatar, durante as experiências que vivenciei como formadora de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) nos municípios de Fortaleza e Hidrolândia, que entre a grande maioria dos (as) educadores(as), o desconhecimento em relação à EJA persiste, ou o conhecimento que se tem da EJA é equivocado e preconceituoso. Isto não se deve apenas porque nos cursos, encontrei alfabetizadores (as) leigos (as), pois o público não era formado apenas por pessoas nessa condição, mas também, porque muitos cursos de formação inicial das universidades e faculdades têm relegado a EJA a um segundo plano.

Essas construções equivocadas e a ausência de sensibilização, causadas inicialmente pelo próprio desconhecimento das especificidades da EJA, ainda são mais enfáticas nas falas e ações de muitos gestores educacionais espalhados pelo Brasil, seja ele (a) diretor (a) de uma escola, que, por muitas vezes, acreditando ser ele (a) o (a) “dono (a)” da escola, decide: “não vou abrir turmas de EJA!”, sejam secretários de educação de municípios, estados e por que não, do próprio Ministério de Educação, nosso gestor maior. Estes ainda são relatos comuns no Brasil, ouvidos em espaços de defesa da EJA, sobretudo, nos encontros dos fóruns de EJA. As narrativas são trazidas pelos defensores da modalidade e nos levam à compreensão de que a imposição de não abrir as turmas de EJA dá-se, muitas vezes, pelo desconhecimento dos gestores em relação às especificidades da modalidade, o que gera a insensibilidade às reais necessidades dos sujeitos da EJA. Acusam-na de ser responsável pelo aumento da taxa de evasão. A grande preocupação é não deixar o índice de “evasão” subir, o que traria resultados negativos para escola. O desconhecimento das causas das intermitências e necessidade de alternância dos educandos e das educandas da EJA no ambiente escolar

gera o preconceito com a modalidade e seus sujeitos. Em entrevista ao Cadernos Cenpec<sup>11</sup>, de dezembro de 2012, André Lázaro, professor doutor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que ficou à frente da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), de 2007 ao final de 2010, hoje SECADI, pois agrega também a inclusão, afirmou, que antes da criação desta Secretaria,

O analfabetismo acabava tratado como um fenômeno desvinculado das dimensões de pobreza, de continuidade do estudo, de qualquer outra agenda. Era quase uma agenda autônoma. A ideia era que seria possível resolver o problema de uma maneira emergencial, de modo semelhante ao combate a uma doença. O analfabetismo era tratado como chaga e essa visão, naturalmente, rebatia sobre o analfabeto e não sobre o Estado, que durante séculos ignorou a sua presença como um sujeito de direito. Toda a retórica de combate ao analfabetismo era quase que uma retórica de combate ao analfabeto. Eu achava isso um engano de abordagem, pois ignorava as condições de produção e de reprodução do analfabetismo como uma questão social e política (LÁZARO, 2012).

O depoimento de André Lázaro demonstra que, em relação à EJA, prevalecem as formulações que desprezam as relações entre formação humana, conhecimento e classe social, como nos esclarecem Ventura e Bonfim (2015). Essas formulações, também, com frequência naturalizam as desigualdades sociais e tendem a responsabilizar unicamente os indivíduos por seu sucesso ou fracasso, não incluindo na análise o papel desempenhado pelo sistema de produção capitalista.

Durante as várias vivências, não somente como pesquisadora da área, mas também como integrante do FEJA-CE e da Comissão Estadual da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Ceará (Agenda Territorial), ouvi muitas afirmações depreciativas vindas de gestores. Os discursos vão desde a luta pela “erradicação” do analfabetismo, assumindo o sujeito não alfabetizado, como um sujeito “doente”, portanto, sugerindo políticas focadas a partir de uma compreensão higienista e não de perspectivas que o tomam como sujeito de direitos.

Algumas pesquisas já realizadas, como a de Ribeiro (2014), constataram que no Brasil, a política de formação do (a) educador (a) em EJA é construída por meio de “alianças entre Organizações Multilaterais, Estado, frações burguesas e lideranças de

---

<sup>11</sup> Cadernos Cenpec, periódico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, foi criado em 2006. Reformulado em 2011, adotou o sistema de revisão por pares e passou a ser uma publicação *on-line*, de acesso livre, para favorecer a circulação e a discussão dos trabalhos publicados. Sua periodicidade é semestral. Participaram da entrevista: Mauricio Érnica, Luciana Alves, Frederica Padilha, Hamilton Harley e Fabiana Hiromi.

movimentos sociais que produzem consensos sobre a Formação Inicial de Professores para a EJA, aparecendo como central mais no âmbito da formação continuada do que na inicial” (RIBEIRO, 2014, p.1).

Por conseguinte, é a partir dessas vivências - acadêmica, pessoal, da militância - que trago inicialmente uma hipótese<sup>12</sup>: o desconhecimento, ou o pouco conhecimento, limitado e restrito, em relação à EJA, inicia-se na própria academia, quando da formação inicial do (a) pedagogo (a), e deve-se à pouca ou nenhuma visibilidade dada à EJA nos cursos de Pedagogia.

Assim, a pesquisa definiu como **objetivo geral**, analisar como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi trabalhada na formação inicial do pedagogo (a) no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará no período de 2014 a 2017. Para alcance desse objetivo, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**: i) conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Faculdade de Educação de 2014, mapeando a (as) disciplina (as), da matriz curricular, bem como outras ações e compromissos referentes à EJA, contextualizando como se deu o processo de reestruturação do PPC de 2014 para a elaboração do PPC de 2019; ii) conhecer a visão dos (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) em relação à formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia da FAGED/UFC para sua atuação na EJA, considerando os seguintes elementos: currículo, ações, disciplina(s), matriz curricular, prática pedagógica adotada na (s) disciplina (s) voltada (s) à EJA, participação e/ou conhecimento de ações relacionadas à modalidade no Curso e, por fim; iii) identificar a incidência e relevância da Educação de Jovens e Adultos na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Propomo-nos a investigar, se a forma como a EJA foi trabalhada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC, no período de 2014 a 2017, proporcionou aos (as) futuros (as) pedagogos (as) a formação necessária para atuar nessa modalidade. A partir dessa delimitação pretendemos conhecer como a Universidade tem atribuído ou não centralidade à formação do (a) pedagogo (a) para a atuação na EJA, nesse contexto de exclusão e de negação do direito a uma EJA de qualidade para uma grande parcela da população brasileira.

---

<sup>12</sup> Para Minayo (1999, p. 95) hipóteses são “afirmações provisórias a respeito de determinado fenômeno em estudo. São afirmações para serem testadas empiricamente e depois confirmadas ou rejeitadas [...] podem surgir da observação e da experiência nesse jogo sempre impreciso e inacabado que relaciona”.

Esta tese está estruturada em seis capítulos a contar com esta introdução. No primeiro, introduzimos a apresentação do quadro de negação do direito à educação no Brasil, em contraponto a conquista dos direitos sociais a partir da Constituição de 1988. Assim, contextualizamos o cenário da não efetividade do direito à Educação de Jovens e Adultos: expusemos os índices mais recentes de analfabetismo no país e os resultados de pesquisas que apontam para a necessidade da formação inicial na EJA e a insuficiência de produção teórica em torno da problemática da formação inicial para atuação na modalidade da EJA. Trouxemos, também, as motivações e o envolvimento das pesquisadoras com o tema, evidenciando como as experiências pessoais, educacionais, profissionais contribuíram para a construção do objeto de estudo. Finalizamos, apresentando as questões norteadoras, hipótese inicial e objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Itinerários metodológicos: a tecitura da *práxis*”, elencamos as opções teórico-metodológicas escolhidas para a realizar a investigação, norteada pelo objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, descrevemos os itinerários da investigação, objetivando a realização da *práxis* na pesquisa.

Em seguida, no terceiro capítulo: “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: princípios, identidade, legislação e os (des) caminhos do direito à educação”, discutimos sobre a importância da educação e da EJA para o desenvolvimento da sociedade. Apresentamos o marco regulatório que trata do direito à EJA em âmbito nacional e internacional. Em âmbito nacional, enfatizamos a seguinte legislação: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Em âmbito internacional discorremos sobre a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) e seus documentos finais, que traduzem os acordos firmados nesses encontros pelos países signatários. Dissertamos, também, sobre a realização dos encontros intermediários de avaliação da CONFINTEA, como o ocorrido em 2016 no Brasil, analisando o contexto sociopolítico em que ele aconteceu. Realizamos, por fim, breve contextualização histórica da EJA no Brasil, enfatizando avanços e retrocessos a que essa modalidade e seus sujeitos foram submetidos no decorrer dos últimos anos.

No quarto capítulo, que recebe o título: “As lacunas da formação inicial de professores no Brasil e a formação para trabalhar com a EJA” discutimos com base nas

contribuições de Vieira (2008), Libâneo (2006; 2011), Franco e Pimenta (2011), o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e, a partir deles, versamos sobre os principais debates em torno da formação do (a) pedagogo (a) no Brasil. Apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e expomos as questões basilares da formação inicial em EJA, alicerçadas nas reflexões de Arroyo (2006); Soares (2008a; 2011); Machado (2008; 2011); Laffin (2015); Ventura e Bonfim (2015); Di Pierro (2015); Laffin e Gaya (2013) e Ribeiro (2014). Trazemos, ainda, neste capítulo, a narrativa autobiográfica de uma das autoras com ênfase nas dificuldades enfrentadas para a realização desse Curso de Doutorado e da construção dessa tese. Conectamos essa narrativa ao atual cenário político-social brasileiro a partir das eleições presidenciais de 2018 e a ascensão da extrema direita ao poder. A narrativa, embasada pelas contribuições de Souza (2017; 2018); Dowbor (2019a); Freire (2005; 2006a; 2009; 2011); Veiga (1997) e Nóvoa (1992) contextualiza alguns episódios ocorridos no Brasil, mostrando a relação desses acontecimentos com o processo de formação da docente; com o tratamento que o atual governo federal oferece à educação pública, sobretudo às políticas para a EJA. Encerramos o capítulo mostrando como o programa educacional desse governo, que extinguiu a SECADI; que corta investimentos e ameaça a autonomia da universidade; que persegue o pensamento de Paulo Freire e que investe na militarização da educação é prejudicial à educação pública no Brasil, enfatizando o quanto precisamos estar munidos de esperança para lutar contra esses retrocessos.

A apresentação, discussão e análise dos dados produzidos durante a observação participante e as entrevistas, bem como a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2014 e a sistematização do levantamento das pesquisas sobre a EJA no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFC são apresentados no quinto capítulo: “Formação inicial para trabalhar com a EJA no curso de Pedagogia da UFC: documentos, disputas, práticas, pesquisas e o olhar dos estudantes”. Nele, os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico adotado e da legislação pertinente à EJA e à formação inicial no Curso de Pedagogia.

Posteriormente à apresentação e discussão dos dados produzidos, no sexto capítulo, apresentamos a conclusão do estudo. Neste, tecemos as considerações finais sobre os achados; as contribuições para a área e as propostas para novas pesquisas nessa

temática, que ampliem o conhecimento em relação à formação inicial para a atuação na EJA no Curso de Pedagogia, foco deste estudo.

A seguir apresentamos os itinerários metodológicos da pesquisa.

## 2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: A TECITURA DA PRÁXIS

*Vivendo em uma cidade e dela participando  
Mesmo fora da escola ela vai se educando  
Aprende com seu trabalho mesmo quando é explorado  
Aprende no sindicato a tornar-se organizado.  
(Lúcia Helena Álvarez Leite)*

De acordo com Severino (2007), há, na contemporaneidade, um pluralismo epistemológico. Ou seja, rompeu-se o monolitismo do paradigma positivista e hoje há várias possibilidades de se compreender a relação sujeito/objeto quando da construção de um conhecimento.

Essa pesquisa, cujo objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de pedagogos (as) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, fez opção pelo paradigma dialético, por compreender que a questão da formação docente envolve uma variedade de aspectos a serem analisados, sejam eles: histórico, social, cultural, político e econômico. Para esse paradigma,

[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007, p. 116).

Nesse sentido, a investigação demonstra aproximação com o enfoque do materialismo dialético na pesquisa educacional (TRIVIÑOS, 2010), pois tem como objeto a EJA, modalidade da Educação Básica que carrega consigo toda uma história de desigualdade e exclusão social e, ao mesmo tempo, uma história de potencialidades, de transformação, de emancipação dos sujeitos que dela participam, pois, “o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (TRIVIÑOS, 2010, p.51). O acesso à EJA pode colaborar “para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p.7).

Nos aspectos metodológicos, a investigação fez opção pela abordagem qualitativa de pesquisa. Afinal, o objeto de pesquisa é que define a metodologia a ser utilizada no estudo. Esta opção justificou-se por possibilitar apreender o universo de significados dos sujeitos investigados, suas subjetividades. Ela responde a questões

muito particulares, como a questão central dessa investigação, qual seja: a formação inicial ofertada aos futuros (as) pedagogos (as), na FACED – UFC promoveu a formação necessária para atuação junto aos sujeitos da EJA? Preocupamo-nos, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalhamos com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1996; MINAYO, 1996; 1999).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de abordagem qualitativa possui cinco características, consideradas vitais para o andamento de nosso estudo. São elas: a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva; há maior interesse pelo processo da investigação do que simplesmente pelo resultado; a análise dos dados é realizada de forma indutiva e o significado tem importância fundamental para a abordagem. Assim, a pesquisa realizou o trabalho de campo junto aos sujeitos na FACED e descreveu, a partir do mapeamento das disciplinas, como se deu o processo formativo dos (as) futuros (as) pedagogos (as) para trabalhar junto à modalidade EJA. De acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa, o próprio processo da pesquisa consistiu em um momento de aprendizagens também para os sujeitos investigados e trouxe visibilidade ao tema, colocando-o em questão.

Optamos por essa abordagem, também, por concordar com Silva (1998) quando diz que “é necessário que o pesquisador, muito mais do que saber defender sua posição metodológica em oposição a outras, saiba que existem diferentes lógicas de ação em pesquisa e que o importante é manter-se coerentemente dentro de cada uma delas” (SILVA, 1998, p. 159). Interessou-nos, sobremaneira, compreender os significados dessa formação inicial para a atuação na EJA, bem como a dinâmica de sua afirmação e exclusão nas discussões do currículo do Curso.

O estudo caracterizou-se, também, de acordo com seus objetivos, como descritivo, que de acordo com Gil (2006) objetiva “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2006, p. 44) e ainda como um estudo explicativo, que para Gonsalves (2001) visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e posterior desenvolvimento de um dado fenômeno. A pesquisa trabalhou, ainda, com alguns elementos da pesquisa-ação, pois foi seu compromisso colaborar com o processo de sensibilização e conscientização dos (as) pedagogos (as) em formação e dos sujeitos, em geral, que fazem a instituição de formação inicial, em relação às demandas da Educação de Jovens

e Adultos. Afinal, “a função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares” (THIOLLENT, 2011, p.54) e a Educação de Jovens e Adultos é, na sua mais pura essência, uma modalidade de educação da classe trabalhadora, que a nosso ver, necessita empoderar-se.

Ainda em relação à pesquisa-ação e à presença de alguns de seus elementos em nosso estudo, concordamos com Oliveira e Oliveira (2006), quando pontuam que “[...] ao invés de se preocupar somente com a explicação dos fenômenos sociais depois que eles aconteceram, a finalidade da pesquisa/ação é de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 27).

De acordo com Freire (2006), reflexões como essa, contemplam o caráter político da atividade científica. Para o autor, é preciso que o pesquisador, a pesquisadora, indague-se sempre: “[...] a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática” (FREIRE, 2006, p. 36). Essas foram nossas questões no momento da formulação do estudo e permaneceram conosco durante todo o processo de elaboração dessa tese, pois nosso compromisso político com a pesquisa e com o objeto de estudo está voltado para a resolução da problemática observada e como definem Barros e Lehfeld (1986, p. 96): “[...] não fica a nível de um simples ativismo”.

A pesquisa pode, ainda, ser definida como um estudo de caso, pois se concentra “no estudo de um caso particular, considerado representativo [...] apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2007, p. 121). A Faculdade de Educação da UFC exerce grande representatividade no estado do Ceará e tem nome nacional, na área. É instituição formadora de referência e, ao longo de sua história, tem colaborado para formar quadros, tanto de professores, como de gestores e pesquisadores no Estado.

A partir dessas definições, acompanhamos como vinha sendo trabalhada a EJA no curso de Pedagogia da UFC. A escolha do curso deu-se por questões de várias ordens, muitas delas já explicitadas no texto, dentre elas: a viabilidade do estudo; o acesso ao campo empírico; a abertura da instituição para posterior acompanhamento e o pioneirismo do estudo na FACED. Além dessas questões, pontuamos, ainda, como um dos critérios essenciais da escolha, o nosso compromisso político com a instituição

formadora investigada. A Faculdade de Educação da UFC é, para nós, o “local” de estudo desde a graduação. Neste sentido, seria gratificante poder contribuir com a construção da memória da instituição, mas não só.

A escolha é, ainda, justificada pelas diversas reflexões possíveis de se realizar, orientadas pelas discussões que ocorreram durante as aulas da disciplina de Pesquisa Educacional, durante o curso de Mestrado, na instituição. Era comum um dos docentes dizer que nós, pesquisadores (as), não deveríamos investir em pesquisas que apenas apontassem o que está errado na sociedade, o que não dá certo ou o que não é feito pelas políticas públicas e instituições. Deveríamos, sim, já que somos financiados pelo povo, pelo recurso público, procurar escrever, sugerir, promover estudos que, de alguma forma, colaborassem para a construção de um conhecimento que atendesse às expectativas dos “oprimidos”, dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005), para utilizar termos freireanos. O docente nos chamava à realização da *práxis*.

Na primeira fase da pesquisa, o objeto de estudo demandou o levantamento e estudo de bibliografia relacionada à formação inicial de educadores para a EJA. As primeiras leituras realizadas já apresentaram a escassez de bibliografia nessa área, sobretudo local. Tais leituras serviram para o aprofundamento da temática e, em especial, dos conceitos-chave e das principais categorias prévias do estudo: Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de educadores para atuar na EJA, bem como o estudo de outras categorias que, pela especificidade do objeto de estudo, mantém estreita relação com ele, tais como: educação popular; direito à educação; política pública e formação docente, consideradas fundamentais para o andamento da pesquisa.

Antes mesmo da realização do estudo dessas categorias, foi realizada uma pesquisa e análise documental dos principais documentos que norteiam a formação dos profissionais da Educação Básica no Curso de Pedagogia, como: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia”, instituída por meio da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP); as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, Parecer 2/2015 do CNE/CP (BRASIL, 2015); o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC de 2014 (Vespertino-noturno e Diurno) e as atas das reuniões para a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED para 2019.1. Nessa análise, nos detemos a identificar se nos documentos havia um cuidado com as especificidades da formação inicial do (a) educador (a) para a EJA e, ao mesmo tempo,

identificar quem e quais são os atores que participaram dos processos de construção e reestruturação do Projeto Pedagógico; considerando, também, quais são os pontos de conflito.

Ainda nessa etapa da pesquisa foram realizados levantamentos na Internet, em bases de dados qualificadas, como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos Capes/MEC, procurando apreender informações gerais em relação ao tema, inclusive nos bancos de dados da biblioteca da Universidade Federal do Ceará e da própria Coordenação do Curso de Pedagogia. Objetivou-se, também, conhecer o quantitativo de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), elaborados sob a forma de monografia, voltados para a temática da EJA no curso acompanhado, a fim de identificar os temas e a relevância da modalidade na produção desses trabalhos, no período de quatro anos (2014-2017).

Nesta etapa, tivemos muitas dificuldades para a realização do levantamento dos TCC. O levantamento foi realizado na própria Coordenação do Curso de Pedagogia da UFC, analisando as atas de defesas dos trabalhos, pois o Curso, no momento da realização do levantamento, ainda não dispunha de um banco de dados atualizado dos trabalhos no Repositório Institucional da UFC<sup>13</sup>. Nesse período, também encontramos dificuldades em localizar os TCC na íntegra para leitura. A Coordenação do Curso não dispunha do acervo, tão pouco a Biblioteca do Centro de Humanidades.

A busca pelos trabalhos deu-se através do Arquivo “Atas de Defesa”, pela palavra-chave Educação de Jovens e Adultos (EJA), contida na descrição da ata ou de programas e políticas governamentais de EJA. Ao localizar a palavra-chave, passávamos à identificação e escrita dos seguintes dados: data de defesa; nome do (a) estudante; nome do (a) orientador (a) e título do trabalho. O recorte temporal dessa busca compreendeu o período de 2014 (quando se deu a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) até 2017, prazo final para a reestruturação do Curso.

---

<sup>13</sup> No Repositório Institucional da UFC, quando a busca é realizada através do banco de dados da Faculdade de Educação (FACED) usando como filtro o assunto “Educação de Jovens e Adultos”, localizamos 20 produções, englobando teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos publicados em revistas científicas. Por meio dessa busca não é possível acessar as monografias do Curso de Pedagogia. A busca para os Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia se inicia no *link* da comunidade “UFC - Graduação - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”, em seguida na subcomunidade: “Pedagogia”.

Durante esse trabalho, a organização do arquivo não colaborava para a exatidão dos dados. Algumas atas tinham cópias anexadas, por exemplo. Devido à duplicidade de documentos e à organização das atas não estarem dispostas de forma coerente, o trabalho foi dificultado. Naquele momento, final de 2017, início de 2018, quando iniciamos o trabalho de catalogação dos TCC, também se iniciava a inserção dos dados no Repositório. Pensamos ser esse um dos motivos dos desencontros de dados quando finalizamos o levantamento.

O recorte empírico previu na segunda etapa da pesquisa, o trabalho de campo junto aos (às) futuros (as) pedagogos (as) do curso de Pedagogia da UFC que já haviam cursado ou estivessem cursando alguma das disciplinas voltadas à temática da EJA: Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos, além dos egressos (as). Esta etapa constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, garantindo a interação entre as pesquisadoras e os sujeitos pesquisados (MINAYO, 1999).

Foi realizada observação participante junto às turmas da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos durante três semestres. Participamos, também, das reuniões ordinárias e extraordinárias do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia durante as quais foi discutida a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Nesse movimento, buscamos intensificar a interação da pesquisadora com o contexto pesquisado e, assim, estabelecer uma relação direta com o grupo acompanhado em situações informais ou formais, interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2010).

Um dos principais motivos de nossa opção pela observação participante adveio de nossa curiosidade em verificar o que algumas leituras iniciais nos apontavam sobre o fechamento de salas de aula de EJA no Brasil, bem como a redução de matrículas na modalidade. As leituras, como a de Machado (2008), apontavam para uma relação direta entre a negação da EJA nos cursos formação inicial de educadores (as) e o fechamento de salas de aula que trabalham com esses sujeitos no país,

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, [...]. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino. O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: 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? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (MACHADO, 2008, p. 165).

Portanto, foi a partir da realização da observação participante considerada por Minayo (1999) como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, chegando a afirmar que “sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade” (MINAYO, 1999, p.134 - 135), que nos aproximamos do nosso campo de investigação.

A postura de escuta durante as aulas e, ao mesmo tempo, de contribuição, rendeu “frutos” não somente para a investigação, mas também para a construção de uma memória positiva como referência para se pensar a EJA. Os sujeitos, até os dias atuais, ao cruzarem conosco em diversos espaços da Universidade, ou fora dela, remetem-se a nós como “a professora que fala da EJA”, ou “aquela que defende a EJA”. Confesso que acho o título pertinente. Mostra que é legítimo o compromisso político com a pesquisa; com a instituição investigada e com a própria modalidade de ensino, como já registrado em outros momentos nesse texto.

A partir da contribuição da observação participante, a investigação se utilizou da descrição em vários momentos, sobretudo, quando abordou os dados produzidos durante o acompanhamento da disciplina acompanhada e de episódios ocorridos durante as reuniões de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, enfatizando as disputas políticas nesse processo.

De uma forma geral, a produção dos dados (GONSALVES, 2001) em nosso estudo se utilizou de levantamento do acervo documental existente na secretaria da coordenação do Curso, sobretudo, das atas de reuniões ordinárias e extraordinárias para a elaboração e reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso; jornais; fotografias, entre outros, de procedimentos de caráter etnográfico, como a utilização do diário de campo e entrevistas semiestruturadas e reflexivas<sup>14</sup> (SZYMANSKI, 2002) e fragmentos de história de vida. Tais procedimentos visaram apreender a dinâmica da realidade e das

---

<sup>14</sup> Segundo Szymanski (2002) a entrevista reflexiva leva em conta tanto a recorrência de significados, quanto a busca de horizontalidade no ato comunicativo.

atividades cotidianas dos atores envolvidos, através de uma postura reflexiva e dialógica.

Foram realizadas treze (13) entrevistas com pedagogos (as) em formação e com egressos (as) do Curso de Pedagogia. Inicialmente, quando da formulação do projeto de pesquisa, planejamos entrevistar também os professores e professoras que, no decorrer do período investigado, tivessem lecionado a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos. Contudo, devido à necessidade de aprofundamento do tema, resolvemos retornar o foco inicial do projeto e centrar o estudo no olhar discente, deixando pistas para uma nova investigação em que se pesquise a visão da problemática em questão pela ótica docente.

O grupo dos sujeitos entrevistados foi assim composto: um egresso do curso diurno; quatro egressos do curso noturno e oito pedagogos (as) concluintes, quatro de cada turno. Preservando o anonimato, optamos por nomear os sujeitos investigados, tanto os que acompanhamos na observação participante (MINAYO, 1999), como os que nos cederam entrevistas, com nomes fictícios. Nomes de pessoas simples, muitos deles semelhantes aos nomes dos homens e mulheres com os quais tivemos a oportunidade de trabalhar em sala de aula quando atuamos como professora de EJA no Programa Brasil Alfabetizado e no Ensino fundamental.

Em sua maioria, eram mulheres, contabilizando o número de dez (10) e três (3) homens, refletindo a prevalência histórica de mulheres no Curso de Pedagogia. Independente do turno em que estudava, a grande maioria era de trabalhadores (as), executando trabalhos formais ou informais na área da Educação, como estágio remunerado e reforço domiciliar ou em outras áreas. Eles (as) se revezavam entre o trabalho e o estudo.

Em relação à forma de ingresso no Curso, tanto para os sujeitos que iniciaram o Curso na UFC, como para os transferidos de outras instituições, esta deu-se através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre essa política, que colaborou para democratizar o acesso à Universidade pública no Brasil, João Evangelista deu o seguinte depoimento:

Antes de entrar na universidade eu tentei alguns anos, nove (9), para ser mais exato. Eu passei de 2001 até 2014 tentando, só que em alguns anos eu não tentei. Claro. Até que em 2014 eu entrei, depois que começou o processo de seleção pelo ENEM, o sistema de cotas. Sou da rede pública, sempre estudei em escola pública (João Evangelista. Egresso. Entrevista 25/06/2018).

Ainda sobre o perfil dos sujeitos entrevistados, para cinco (5) deles, o curso de Pedagogia foi a primeira opção escolhida no momento da seleção. Uma delas justificou sua escolha para o Curso devido à sua crença no potencial transformador da educação: “Sempre gostei muito da escola e de estudar. Acredito muito no poder transformador da educação na vida das pessoas” (Eugênia - concluinte. Entrevista. 25/06/2018). Os que não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção, inicialmente sonharam em cursar: Direito; Letras; Filosofia; Psicologia; História e Administração. Entretanto, ao iniciar o Curso e identificaram-se com área.

Após a sistematização de informações, os conhecimentos produzidos pela pesquisa foram consolidados e analisados a partir das categorias, advindas do referencial teórico: Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial de educadores para a EJA e Pedagogia, assim como da ressignificação destas. Como aponta Gomes (2016), a análise e interpretação dos dados não objetivou quantificar os dados produzidos, mas sim, explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado.

Na análise, nossa busca foi avançar para além do descrito, decompondo as informações e ao mesmo tempo buscando as relações entre as partes. Portanto, na interpretação, buscamos os sentidos das falas e das ações para chegar a uma compreensão ou explicação que fosse além do descrito e analisado (GOMES, 2016).

Destacamos, ainda, nossa concordância com Gomes (2016), quando o autor afirma que, embora em termos didáticos, a análise e interpretação das informações obtidas se deem no momento em que procuramos finalizar o trabalho da pesquisa, “tanto análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo” (GOMES, 2016, p. 73).

Em síntese, nossa pesquisa pretendeu se constituir como um processo de aprendizagem coletiva, e o fez. Trouxemos para o palco de nosso estudo a produção acadêmica de pesquisadores da EJA do nosso próprio Programa e a produção dos próprios sujeitos investigados, através da socialização de seus TCC, para dialogar com a produção científica nacional voltada para a formação inicial de educadores e educadoras de EJA. A partir desse diálogo, procuramos contribuir para a formação de educadores para atuar com os (as) educandos (as) dessa modalidade de ensino que tanto necessita de profissionais que compreendam as especificidades da modalidade e deles próprios, sujeitos marginalizados.

Essa construção foi pautada por um processo de ação-reflexão-ação, objetivando, não apenas, a produção de um conhecimento teórico, mas de um

conhecimento vivo, útil, principalmente para os (as) pedagogos (as) em formação, e egressos (as), principais sujeitos de nosso estudo. Um conhecimento que, também, sirva para o fortalecimento e (re) configuração dessa área de estudo e, ao mesmo tempo, seja útil para a melhoria do atendimento de uma parcela significativa da população brasileira que foi excluída dos processos de alfabetização, de escolarização, do direito à educação.

No capítulo seguinte, abordamos os princípios, a identidade, a legislação e os (des) caminhos do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PRINCÍPIOS, IDENTIDADE, LEGISLAÇÃO E OS (DES) CAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

*Esses jovens e adultos ao tornarem-se estudantes  
Buscam dentro da escola um espaço interessante.  
Estudar é para eles momento de informação  
Mais do que decorar buscam a compreensão.  
(Lúcia Helena Álvarez Leite)*

Ao longo deste capítulo, analisamos os princípios norteadores, a identidade, a legislação e os (des) caminhos do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Iniciamos a análise, realizando uma reflexão sobre a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano, compreendendo-a como elemento de transformação social na construção de uma sociedade mais justa.

Em seguida, abordamos a ampliação que adquiriu o conceito de educação e como essa ampliação colaborou para que os processos educacionais que são realizados em outros espaços, não apenas o escolar, sejam compreendidos como também responsáveis pela construção de uma EJA que trabalha na perspectiva de transformação social. Após essa breve contextualização, apresentamos a partir das contribuições de Furtado (2007), os sujeitos da EJA e os processos educacionais a que estão submetidos. Tratamos, ainda, do conceito de educação de adultos adotado nesse estudo.

Na sequência, serão apresentados os marcos regulatórios que tratam do direito à EJA em âmbito nacional e internacional. No âmbito nacional, daremos destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a), mais conhecido como o parecer “Jamil Cury”, e à Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000b), apresentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB) à sociedade, em 2000. Já no âmbito internacional, faremos menção à realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pois ao final da realização de cada CONFINTEA tem-se produzido um documento final, onde constam os compromissos e recomendações para a realização da EJA, nos países signatários desse documento.

Abordamos a realização dos encontros intermediários de avaliação das CONFINTEA, como o ocorrido em 2016, o “Seminário Internacional de Educação ao

Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil”, a “CONFINTEA +6<sup>15</sup>”. Desse encontro avaliativo serão destacados alguns questionamentos referentes à utilização de conceitos apresentados na CONFINTEA +6, levantados por Gadotti (2016), como também contextualizaremos o cenário político brasileiro em que ocorreu o encontro. Contexto esse que trará consequências negativas diretas para a política pública educacional do Brasil.

Na segunda parte do capítulo, tendo como norte a perspectiva das lutas pelo direito à educação e os marcos regulatórios, princípios, identidade e legislação da EJA mencionados anteriormente, realizaremos uma análise dos (des) caminhos desenhados pela EJA ao longo de sua história no país.

Será realizada breve contextualização histórica da EJA no Brasil, enfatizando avanços e retrocessos a que essa modalidade e seus sujeitos foram submetidos no decorrer das últimas décadas. Essa contextualização alertará para a necessidade de se pensar que os direitos inscritos na lei não são garantia para sua efetivação, pois como afirma Bobbio (1992), os direitos são históricos, passíveis de serem criados ou perdidos.

Concluimos o capítulo mostrando que apesar de conquistas relevantes da EJA no Brasil, como a inclusão da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), não se tem garantido a efetivação do direito à educação aos sujeitos da EJA em sua integralidade. Ainda permanecem vários abismos entre o que é proclamado pela legislação e o que é realizado pelos governos em todos os âmbitos. Se não há luta, a legislação tende a se tornar letra morta que não chega aos sujeitos de direito a quem deveriam beneficiar.

### **3.1 Princípios, Identidade e Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma construção coletiva**

A oferta de uma educação pública de qualidade social é considerada como uma das principais vias para que a sociedade se torne mais justa, solidária e democrática. Contudo, como bem pontuou Freire (2005; 2006) a sociedade não pode ser transformada por ações advindas exclusivamente da educação, como também, sem a participação da educação, a sociedade não alcançará as transformações almejadas por

---

<sup>15</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são realizadas sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de doze em doze anos. No intervalo de seis (6) anos, de uma conferência para a outra, a UNESCO também realiza um encontro que visa avaliar as recomendações propostas na última conferência.

aqueles (as) que dedicam sua vida à construção de uma sociedade mais humana, de relações equitativas.

Nesse sentido, concordamos com os motivos elencados por Ireland e Vóvio (2005) quando defendem que a educação se constitui um elemento essencial para a transformação social,

Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão (IRELAND; VÓVIO, 2005, p. 11).

Ainda de acordo com os autores, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se configurando, nos últimos anos no Brasil, como “um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social” (Idem, p.11), frutos de uma sociedade autoritária, e patriarcal, que ainda guarda resquícios dos costumes aprendidos na “Casa-Grande” (FREYRE, 2006).

Essa visão da EJA como um elemento precioso para a luta contra a exclusão social está em consonância com o que nos diz o documento da Relatoria do Eixo Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação Popular:

A EJA é uma modalidade de Educação básica voltada para inclusão de pessoas em contexto social, econômico, cultural e geracional diferenciado. Nesta perspectiva, ela precisa estar relacionada à educação popular, visando à emancipação dos sujeitos. Tem como princípio ser uma educação pública, de qualidade, construída coletivamente a partir de uma dimensão crítica para o exercício da cidadania plena daqueles que historicamente foram excluídos dos processos formais de educação (RELATORIA, S/D, p.1).

Portanto, a EJA, para que atenda a tais expectativas, assumiu outros modos de fazer, que transborda os muros da escola, com seus processos de escolarização. Incorporou a ampliação do conceito de educação descrito por Lisita (2007), quando afirma que a educação pode acontecer em todos os âmbitos da existência individual e social do ser humano, seja ela de forma institucionalizada ou não,

[...] há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de modo não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de

comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal (LISITA, 2007, p. 513).

Gohn (2006), na mesma linha de raciocínio de Lisita (2007), afirma que os processos educativos que ocorrem nos espaços de experiências participativas se constituem em processos de educação não formal. Para a autora, a educação nesses espaços possui várias dimensões, tais como: “a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários” (GOHN, 2006, p. 28), dentre outros.

Assim, atualmente, para além dos espaços formais de educação, a EJA agrega processos de educação e aprendizagens que acontecem em diversos espaços de socialização de jovens, adultos e idosos, como por exemplo, nos espaços de participação social, como associações de moradores e conselhos de política pública, conforme nosso estudo para dissertação de Mestrado (BARBOSA, 2015).

Quanto à caracterização dos sujeitos que são atendidos nos espaços formais de educação, concordamos com o que nos apresenta Furtado (2007) quando pontua que o público da EJA é formado pelos segmentos marginalizados da sociedade, que por algum motivo nunca tiveram a oportunidade de vivenciar experiências de educação formal, ou, quando tiveram, não puderam, por razões de várias ordens, gozar integralmente do direito à educação.

Historicamente, a Educação de Adultos (hoje, Educação de jovens e adultos) busca alcançar os segmentos que, por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico. No entanto, toda a história da educação de adultos no Brasil acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e consequentemente, a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder. A importância da EDA começa a ser mais amplamente sentida, a partir das lutas da sociedade organizada, principalmente quando começa a se modificar o perfil da demanda, incluindo cada vez mais jovens que foram sendo “expulsos” do sistema escolar, principalmente pela necessidade de trabalho (FURTADO, 2007, p. 9).

Assim, contextualizando seus sujeitos, processos e formas de educar, chegamos a um conceito ampliado de educação de adultos:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas

pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p. 5).

Ao fazermos um estudo sobre a história dessa educação de adultos no Brasil, hoje, conceituada como Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, no que diz respeito à escolarização, observamos que ela foi marcada por altos e baixos, por momentos de progressos e retrocessos que fizeram, e fazem, com que essa modalidade de ensino, mesmo após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ter assegurado a educação como um direito subjetivo, continue a ser negada a uma grande parcela de brasileiros (as) que dela necessita.

Portanto, apesar dos avanços da legislação educacional, quando nos deparamos com os índices alarmantes de analfabetos no Brasil, vemos o quanto ainda permanece no país o desafio de termos o direito à educação efetivado. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a taxa de analfabetismo entre brasileiros (as) com 15 anos ou mais foi estimada em 6,8%<sup>16</sup> (11,3 milhões de pessoas).

Os números fazem jus a uma história marcada, por um lado, pela “ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 197), pelo menos neste início de século XXI e, por outro lado, pela frustração de não vermos metas e compromissos relacionados à educação e aqui mais especificamente à EJA, serem cumpridos.

A Educação de Jovens e Adultos, voltada à escolarização em espaços formais de educação, está amparada em diversos documentos legais da legislação nacional. Inicialmente a EJA é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz como um dos seus princípios, a educação como direito público subjetivo. Em seu artigo 208, a Constituição assegura a educação básica obrigatória e gratuita “a todos (as) brasileiros (as) dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada **inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**”, como também garante o “atendimento ao educando, em todas as etapas da

---

<sup>16</sup> Dados publicizados em junho de 2019.

educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2016, p. 43, grifos nossos). Ou seja, a especificidade da EJA é reconhecida desde nossa Lei Maior.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), que regulamenta o direito à educação no país, aborda a EJA em seu título V, capítulo II, seção V e a define como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

Artigo 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.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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.

Parágrafo 2º O Poder Público **viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola**, mediante ações integradas e complementares entre si (CARNEIRO, 2004, p. 124-125, grifos nossos).

Ainda em relação aos marcos regulatórios da EJA, após a aprovação da LDB, em 1996, que trouxe a EJA como modalidade da educação básica, pairavam muitas dúvidas aos gestores educacionais quanto a esta novidade. “Os sistemas, por exemplo, que sempre se houberam com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2000, p. 2).

Diante da necessidade de uma legislação que explicitasse essa “nova face” da EJA, o Conselho, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) indicou um relator, Carlos Roberto Jamil Cury, para proceder a um estudo mais aprofundado em relação à EJA. A partir daí, a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira através de audiências públicas; teleconferências e encontros com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil, inclusive os fóruns de EJA, objetivando valorizar as contribuições dos sujeitos envolvidos com a modalidade. Tais contribuições foram muito profícuas e no ano 2000 foram apresentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), à sociedade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a) e Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000b).

O Parecer, mais conhecido como o parecer “Jamil Cury”, trouxe considerações para se pensar a especificidade da EJA no Brasil, inclusive trazendo indicações de ser utilizado como diretriz para ações educativas que aconteçam em outros espaços que não a escola. Afinal, tais experiências, se devidamente avaliadas, podem ser aproveitadas para o ingresso dos sujeitos que delas participam em alguma modalidade da escolarização.

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita (BRASIL, 2000, p.4).

No ano de 2010 houve necessidade de se revisitar as Diretrizes para dirimir dúvidas em relação a três aspectos: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e sobre a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. O processo de construção dessa nova diretriz também se deu através de um intenso diálogo com a sociedade educativa, semelhante ao Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a partir dele foi produzida a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos já citados. Já em nível internacional, a EJA encontra seus referenciais, sobretudo, nos marcos produzidos a partir da realização das Conferências Internacionais de Adultos (CONFINTEA), realizadas sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ao longo de seis décadas, a UNESCO já promoveu seis conferências internacionais: a primeira em 1949, Elsinore, Dinamarca; a segunda em 1960, Montreal, Canadá; a terceira em 1972, Tóquio, Japão; a quarta em 1985, Paris, França; a quinta em 1997, Hamburgo, Alemanha e a sexta em 2009, Belém, no Brasil.

As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (IRELAND; SPEZIA, 2012, p.7).

Ao término de cada CONFINTEA têm-se produzido um documento final, onde constam os compromissos e recomendações, que é assinado por todos os países

participantes do evento. O grande marco referencial de mudança na conceituação da Alfabetização de Educação de Adultos deu-se na V CONFINTEA, em Hamburgo, Alemanha. A “Declaração de Hamburgo” define a educação de adultos, inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976, como uma educação que conglobera todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas adultas “desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 2010, p. 5). A Declaração também reafirmou a importância da alfabetização como “o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (Idem, p. 6).

O “Marco de ação de Belém”, assinado por 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, que participaram em dezembro de 2009, em Belém do Pará, no Brasil durante a VI CONFINTEA, é o documento mais recente. O “Marco de Ação de Belém”, a exemplo dos documentos anteriores produzidos, sustenta a definição de educação de adultos estabelecida desde a V CONFINTEA.

Para além das seis conferências já realizadas, houve também encontros intermediários, de avaliação, como o ocorrido em 2003, em Bancoc, na Tailândia, que realizou um balanço da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha; e outro, agora, em 2016, em Brasília, o “Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil”, a “CONFINTEA + 6<sup>17</sup>”, realizada no período de 25 a 27 de abril de 2016. O encontro visava o diálogo social no sentido de avançar nas políticas de educação formal e não formal, de jovens, adultos e idosos no Brasil.

Um dos grandes debates enveredados durante a CONFINTEA + 6 Brasil, foi o uso de forma incisiva do termo “educação ao longo da vida”, pelo Ministério da Educação brasileiro para propor uma “Educação de jovens e adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida”. O uso do termo na proposição de uma política nacional para a EJA causou também espanto, conforme expressa Gadotti (2006),

---

<sup>17</sup> Acompanhamos o evento como delegadas do estado do Ceará representando o segmento Organização da Sociedade Civil que trabalha com EJA.

A primeira reação que tive ao ver, em meados de 2015, o súbito interesse pelo tema da “Educação ao Longo da Vida” foi, primeiro, de espanto e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica. Desde a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, em 2009, a CONFINTEA VI, esse tema não aparecia na agenda do MEC de forma tão incisiva e pensava que o foco de nossas preocupações era a eliminação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, a CONFINTEA é uma conferência de “Educação de Adultos” e não uma conferência de “Educação ao Longo da Vida”. Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificassem não seria uma educação “ao longo da vida”, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao “longo da vida”, menos a vida da criança e do adolescente. Será que a UNESCO e o MEC desistiram da Educação de Adultos? O MEC estaria abandonando a discussão da Educação Popular interrompida em setembro de 2014 quando, depois de um longo processo de discussão, chegou-se a uma minuta de decreto sobre a “Política Nacional de Educação Popular”? (GADOTTI, 2016, p. 50).

Outra preocupação do autor é que não se confunda “aprendizagem ao longo da vida” com “educação ao longo da vida”, pois segundo Gadotti (2006), a ideia de aprendizagem ao longo da vida é um pensamento muito antigo, pois desde cerca de seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé já falava sobre o estudo ser interminável.

Já a expressão “educação ao longo da vida” surge pela primeira vez em documento oficial na Inglaterra, em 1919, vinculado à formação profissional e eis aqui um dos pontos cruciais dessa discussão, pois uma perspectiva que atenda à especificidade da EJA, embora reconheçamos a importância da profissionalização, não deve se resumir apenas às leis do mercado, como se vem orientando a noção de educação ao longo da vida nos últimos tempos.

Outro destaque em relação à realização desse evento, e que não poderíamos deixar de fazer menção, é sobre a conjuntura política do Brasil, quando da realização da CONFINTEA +6, em 2016. O contexto político do país era o assunto mais debatido durante as conversas informais e, por muitas vezes, as formais, entre os participantes. Afinal, ele incide diretamente sobre as políticas de educação no país. Ocorre que desde a eleição de seu segundo mandato, a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), vinha enfrentando problemas graves para governar o Brasil<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A narrativa abaixo, que contextualiza o golpe sofrido pela presidenta Dilma, foi construída com base em algumas vivências e notícias propagadas em veículos de comunicação nacional e posteriormente embasada pelas contribuições dos autores da coletânea: **Por que gritamos golpe?** - Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Organizado por Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto e lançado pela editora Boitempo em julho de 2016. Em um dos capítulos, Löwy (2016, p.55) é categórico: “O golpe de 2016 no Brasil não é o primeiro. Já tivemos golpes em Honduras e no Paraguai, e possivelmente teremos outro na Venezuela. Isso mostra que a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais”.

Problemas esses que se iniciam logo após a eleição para seu segundo mandato e que mais tarde se configuraria em um golpe, como afirma Santos (2016) na epígrafe da obra: “Por que gritamos golpe? - Para entender o impeachment e a crise política no Brasil”:

Estou absolutamente convicto de que se trata de um golpe parlamentar e de que estamos diante de um governo ilegítimo. Um golpe diferente dos que ocorreram em Honduras e no Paraguai, mas que tem, no fundo, o mesmo objetivo, que é, sem qualquer alteração constitucional, sem qualquer ditadura militar, interromper o processo democrático (SANTOS, 2016, p.1).

A CONFINTEA +6 Brasil aconteceu em um clima de “despedida” de toda a equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), os organizadores do evento. Estávamos todos ali, aliados ou opositores ao governo Dilma, vivendo o “pós 17 de abril”, dia da votação que aceitou o processo de impeachment na Câmara dos Deputados. O clima de apreensão que se instalou no governo federal após esse fato fez com que a presidenta não comparecesse ao evento, considerado de porte internacional. Na programação que foi entregue aos participantes constava o pronunciamento da presidenta na cerimônia oficial de abertura, mas ela não compareceu.

Devido a esse “clima”, a presença do ministro da educação, Aloizio Mercadante, como também de outras autoridades que compareceram ao evento, como a senadora Fátima Bezerra (PT- Rio Grande do Norte), que era a mediadora da conferência de abertura: “Aspectos contemporâneos da Educação ao Longo da Vida na América Latina e na Europa”, se deu de forma apressada, pois durante a fala recebiam chamados para

---

Logo após, a eleição de seu segundo mandato, o Partido Social Democrata do Brasil (PSDB), segundo colocado, solicitou auditoria para verificar os sistemas de votação e de totalização ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). O pedido não foi aceito. A partir desse episódio a presidenta eleita enfrentou muitas dificuldades para governar. A situação ficou insustentável com a realização de várias manifestações. Nesse ínterim, a pedido do PSDB, Janaína Pascoal e Miguel Reale Júnior (advogados), deram entrada no pedido de impeachment da presidenta no Supremo Tribunal Federal (STF), por crime de responsabilidade fiscal. Acusavam-na de “pedaladas fiscais”. O pedido aceito foi ao Plenário da Câmara dos Deputados em uma sessão histórica, no dia 17 de abril de 2016, um domingo. A sessão só foi encerrada na madrugada da segunda-feira, dia 18. Por 367 votos a 137, o processo foi aceito e passou ao Senado. Chegando ao Senado este aprovou a admissibilidade do processo de impeachment e do afastamento da presidenta do cargo por até 180 dias. No mesmo dia a presidenta foi afastada temporariamente do governo, tendo assumido o cargo, interinamente, o vice-presidente, Michel Temer (PMDB). Os movimentos que apoiam a presidenta, e ela própria, têm denominado esse processo de “golpe” midiático, jurídico e parlamentar. “Não vai ter golpe!” era também o que gritavam cerca de 15 mil pessoas, que, literalmente, “carregaram Dilma nos braços” em sua saída do Palácio do Planalto no dia 12 de maio de 2016, pela porta da frente. Dilma sai do Planalto nos braços do povo.

<http://cntt1.org.br/noticia/6177/dilma-sai-do-planalto-nos-bracos-do-povo#>

Acesso: 26 jun 2016.

retornarem aos seus postos de trabalho para dirimir alguma questão em defesa do governo. Era um clima de guerra, em que os soldados não podiam abandonar seus postos. Nesse caso, a senadora citada, teve que passar a coordenação dos trabalhos para outra pessoa porque teve que voltar às pressas para a sessão do Senado. Foi comum após as falas de muitos sujeitos, não apenas dos que compunham a cúpula do governo brasileiro, ou de movimentos sociais mais próximos a ele, como também de representantes dos governos e de movimentos sociais de outros países da América Latina, se ouvir muitas vozes dos participantes gritando: “Não vai ter golpe! Vai ter luta!”. Os que gritavam essas palavras de ordem, em sua maioria, pela identificação do crachá, pertenciam aos movimentos sociais, estudantis e Fórum de Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

### **3.2 Os (des) caminhos do Direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a negação e a efetivação de direitos, a EJA segue fazendo história**

A intenção de fazer referência aos documentos oficiais, que em sua íntegra, fazem menção à historicidade, concepções, identidade, sujeitos e, principalmente, à garantia do direito à EJA, respeitando sua especificidade, como também contextualizar eventos que tratam dessa temática em nível internacional, como as CONFINTEA, justifica-se para afirmar o que dissemos acima sobre os avanços que a modalidade obteve ao longo dos últimos anos no arcabouço jurídico, como também teórico.

Contudo, como nos dizem Bobbio (1992) e Telles (1999), ter os direitos inscritos na lei não é garantia para sua efetivação. Bobbio (1992) entende o direito como histórico, passível de ser criado ou perdido e Telles (1999), como um processo. Ou seja, a inscrição dos direitos no ordenamento jurídico, nas diretrizes, são conquistas importantes, pois podemos tomá-las tanto como referência, quanto como campos de disputa.

Em concordância com a perspectiva desses autores, para os quais direito é disputa, optamos por contextualizar a atual conjuntura política do país. Após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (PT) e o início do governo de Michel Temer (PMDB), as mudanças realizadas pelo governo interino sempre são justificadas pela necessidade da contenção de gastos do governo, ameaçando direitos sociais conquistados. Uma das mudanças que atinge diretamente a educação, mais precisamente o seu financiamento, é a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de número 241

(PEC 241/2016) que “ressuscita” a Desvinculação de Receitas da União (DRU), extinta em dezembro de 2015.

Tal mecanismo permite gastar livremente parte do orçamento disponível, sem seguir as obrigações constitucionais de destinação de gastos. Sendo a educação uma das áreas obrigatórias para a qual o governo vinha destinando financiamento previsto na Constituição e que, mesmo assim, não era suficiente. Especialistas em educação<sup>19</sup> afirmaram em entrevista concedida ao jornal argentino El País<sup>20</sup> (2016) temer que sem essa obrigação o quadro piorasse. Com a aprovação da DRU, a concretização das metas do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pelo país, tendem a ficar mais distantes, sobretudo, as metas relacionadas à EJA, pois segundo Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>21</sup>, as metas mais desafiantes do Plano estão relacionadas justamente à EJA.

[...] Aqui (no Brasil) muitos entendem que parte significativa da população brasileira é um insumo econômico, sendo tratada como simples mão de obra. A cidadania e a humanidade, portanto, ficam prejudicadas ou são completamente desconsideradas [...] Infelizmente, há muita gente no Brasil que fala sobre políticas que falham desde o pressuposto. Não conseguem encarar a educação como um direito e as políticas como um meio para alcançá-lo e universalizá-lo. Isso ocorre porque essas pessoas não aceitam como seu igual o jovem e o adulto analfabeto absoluto ou funcional. Insistem na ideia de que “não é preciso gastar tanto dinheiro com “essa gente” que não vai gerar benefícios econômicos concretos ou imediatos para o país [...]” (CARA, 2014).

---

<sup>19</sup> Dentre os especialistas em educação, estiveram presentes no “Seminário Internacional Educação para a cidadania global”, realizado pelo EL PAÍS, a Fundação Santillana e a Unesco, no dia 12 de maio de 2016, em São Paulo, Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE); Cecilia Barbieri, especialista sênior da Unesco na América Latina e Maria Rebeca Otero Gomes, coordenadora de educação da Unesco no Brasil.

<sup>20</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/14/politica/1463182993\\_501385.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/14/politica/1463182993_501385.html). Acesso: 26 jun. 2016.

<sup>21</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, “impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano seguinte. [...] Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação básica no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Tem como missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Gerida por uma equipe de coordenação geral e dirigida por um comitê diretivo nacional, a Campanha também possui comitês regionais” (CAMPANHA, 2016). O estado do Ceará sedia um desses comitês.

Portanto, como defende Telles (1994), já mencionada aqui, os direitos, se pensados sob a ótica da sociedade, “não dizem respeito apenas às garantias inscritas na lei e instituições” (TELLES, 1994, p. 91). No caso do direito à EJA, esse direito é construído e desconstruído nas lutas cotidianas por uma EJA de qualidade social, que inclui a busca por sua visibilidade no quadro das políticas públicas educacionais do Brasil.

Nesse sentido, para efeito de contextualização, faz-se necessário trazer alguns acontecimentos relacionados à história da escolarização de jovens e adultos, pontuados por Haddad e Di Pierro (2000; 2015), que nos mostram como, por muitas vezes, as metas e compromissos relacionados à EJA não são cumpridos, ou seja, como, os avanços tendem a se transformar em retrocessos.

No Brasil Colônia, encontramos uma Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade dos jesuítas que desenvolviam um trabalho de catequese com os índios para que eles seguissem as ordens e instruções da Corte. Já no Império, experiências nessa área deram-se por meio de escolas noturnas para adultos que, por falta de estrutura física e de professores qualificados, não obtiveram êxito. Com a ascensão à República, a partir da Revolução de 1930, ocorreram mudanças políticas e econômicas que permitiram o início de um sistema público de educação e o lançamento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, com o intuito de atender às exigências provocadas pelos processos de urbanização e de industrialização pelos quais o país passava. A primeira metade da década de 1960 assistiu ao surgimento dos movimentos de educação popular, que tinha como objetivo principal tornar a população adulta parte ativa na vida política do país, por meio de novos métodos de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em relação a esses movimentos, foi no seio de um deles que surgiu a figura de Paulo Freire (2006), com sua Pedagogia Libertadora, que lançava uma proposta de alfabetização com objetivos que foram muito além de somente aprender a ler e a escrever. A partir da “educação problematizadora” almejava que os (as) educandos (as) alcançassem uma visão crítica do mundo e da realidade que os cercava. A proposta freireana de educação era, e continua a ser, revolucionária e, por isso, acendeu a fúria das forças conservadoras do país, demonstradas através dos abusos do Golpe Militar de 1964, que mais tarde exilaria Freire do país. No período da Ditadura Militar, os (as) brasileiros (as) viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. No campo educacional, todo o projeto desenvolvido por Paulo Freire

para a educação de jovens e adultos foi extinto e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de alfabetização que, segundo diziam, era baseado em Paulo Freire, mas que do seu método só tinha a “casca”, enquanto que a “essência” foi distorcida e esvaziada de sentido.

Outra contradição em relação às políticas de EJA no Brasil na década de 1990, que não pode ser esquecida, pois ocasionou grandes perdas à modalidade, com os vetos do presidente da república à EJA, foi a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instrumento legal que, devido a tais vetos, não registrava as matrículas do ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito de cálculo. Tal definição desestimulou os governos municipais e estaduais para o investimento desta modalidade de ensino. Em resposta às críticas e resistência aos vetos, no ano 2000, o Governo Federal criou um fundo especial “para quatorze estados do Norte e do Nordeste e 125 municípios do Sul. Apelidado de Fundefinho, destinou 247 milhões em 2001 para as regiões onde o IDH era desfavorável” (BORGES, 2009, p.45). Segundo Borges (2009), dos 247 milhões de reais que foram aplicados, 190,4 milhões foram destinados para os municípios do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.

Com a realização da V CONFINTEA, em Hamburgo (Alemanha), em 1997, foi aprovada a “Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro”, documento referência para os estudos de EJA. Um dos temas centrais desse documento foi a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, compreendendo-os como pilares “para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e as novas tecnologias da informação” (DI PIERRO, 2005, p.18). Foi ainda a partir da realização da V CONFINTEA que se considerou que a Educação de Jovens e Adultos pode colaborar para a promoção da igualdade entre homens e mulheres, para a formação para o trabalho, para a preservação do meio ambiente e da saúde das pessoas de uma forma geral.

O evento influenciou a discussão do PNE de 1998 que traçava vinte e seis objetivos para essa modalidade, dentre eles, incluir a EJA nas formas de financiamento da educação básica. Esta proposta só foi concretizada no ano de 2007, com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que contabiliza o aluno de EJA para efeito de cálculo (BRASIL, 2007). Entretanto, o coeficiente é o menor em

relação aos outros níveis de educação. Existe um teto de gasto que não pode exceder 15% (quinze por cento) do valor do Fundo com a modalidade de EJA.

Esses acontecimentos mostram que, no Brasil, não conseguimos assimilar bem o alargamento que o conceito de educação de adultos teve após a V CONFINTEA e, conseqüentemente, elaborar políticas de impacto social voltadas para os sujeitos dessa modalidade. Embora a ampliação do conceito tenha influenciado ao Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, responsável pela relatoria do parecer que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2000, a EJA continuou a ser tratada pelo estado como política educacional de menor importância. É o que assevera Di Pierro (2005), quando examina o lugar a que foi relegada:

[...] um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional (DI PIERRO, 2005, p. 24).

Quando em 2003, a coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições, tendo Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, no primeiro momento, a alfabetização de jovens e adultos recebeu atenção primordial. Ela foi vista pelo novo governo como um débito, uma dívida social a ser sanada e prioridade nacional, “compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de participação popular” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 206, 207). Esta medida criou grandes expectativas junto aos estudiosos e militantes da EJA.

No entanto, a solução para a alfabetização veio em forma de um programa com características de campanha. O Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003, estipulava um período determinado para o indivíduo ser alfabetizado e dos alfabetizadores não era exigido formação superior e a remuneração para realizar o relevante trabalho que é alfabetizar era apenas uma ajuda de custo. Dessa forma, o governo federal reproduzia a mesma dinâmica "campanhista" que outros

governos fizeram em seus mandatos quando decidiram voltar seu olhar para a questão do analfabetismo no Brasil, apesar dos muitos esforços para amenizar essa concepção.

De acordo com o balanço realizado por Di Pierro e Haddad (2015), em 2004, durante o primeiro mandato do governo Lula, foram realizadas ações importantes para a política de EJA pelo governo federal. Foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), depois transformada em SECADI; foi ampliada a abrangência da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, que passou a não mais ficar restrita apenas à alfabetização, com sua ampliação para Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Ainda nesse período foi intensificada a interlocução da SECAD com os fóruns<sup>22</sup> de EJA.

Foram realizadas diversas iniciativas ainda no primeiro mandato do governo Lula, dentre elas, a criação dos programas: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho, em 2005; e do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecendo cursos integrados de elevação de escolaridade e formação profissional na rede federal de educação profissional e tecnológica, nos níveis fundamental e médio (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Contudo, nem todas as iniciativas federais, como o ProJovem, o PROEJA e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltadas à formação das pessoas jovens e adultas, ficaram sob a coordenação da SECAD, dificultando, em nossa compreensão, a integração das políticas. O ProJovem foi criado na Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e foi gerido por essa secretaria até 2011, e só depois passou a ser coordenado pelo MEC; o PROEJA teve suas atividades iniciadas na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, em 2006, e o PRONERA permaneceu sendo conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (Idem).

---

<sup>22</sup> Os fóruns de EJA nasceram do movimento pela educação de adultos que surgiu a partir da articulação de fóruns regionais de educação de adultos, em decorrência da preparação para a V CONFINTEA, juntamente com redes da sociedade civil, tal como a Rede de Apoio à Alfabetização de Adultos (RAAAB), com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho de Secretários de Educação do Estado (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Já o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA-CE), foi criado em 05 de novembro de 2002, e surgiu do desejo de educadores, gestores e instituições que atuavam na área de EJA a ter um espaço para diálogo, formação, informação, intercâmbio de experiências e de monitoramento das políticas públicas de EJA. Representa um movimento plural de construção coletiva e de formação emancipatória dos sujeitos que atuam na EJA no Estado.

No segundo mandato do governo Lula, a EJA foi incluída, mesmo em posição secundária, em relação às outras etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Todas essas ações geraram expectativas tanto para os militantes da EJA, como também para o governo, contudo, “tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 210).

Já a marca do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff em relação à EJA, foi a criação em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O Programa tem recebido críticas, sobretudo, por seu caráter privatista, que transfere recursos públicos para o Sistema “S<sup>23</sup>” e outras instituições privadas.

Para Di Pierro e Haddad (2015), um balanço das transformações da EJA no Brasil no novo milênio pode ser evidenciado em quatro linhas de força, aqui resumidos: o alargamento da declaração do direito à educação desses sujeitos, inclusive às pessoas privadas de liberdade; a institucionalização da EJA no cenário das políticas públicas, sinalizando a necessidade de reorientação de várias políticas; o desafio da sociedade para implantar uma cultura de direitos educativos e, por último, o predomínio de uma visão instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida, baseada na competitividade econômica e que despreza a formação integral dos sujeitos.

A EJA, nos últimos anos, apesar das dificuldades ainda encontradas - como a descontinuidade, a fragilidade na formação docente, a precariedade dos materiais didáticos e outros - teve avanços no que diz respeito, principalmente, à sua institucionalização e inserção como modalidade no FUNDEB. Entretanto, estas são

---

<sup>23</sup> “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST)”. Informação disponível no site do Senado Federal do Brasil.

Disponível em : <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso: 22/10/2017.

conquistas ainda tímidas, em vista do público crescente que necessita ser atendido. Faz-se necessário destacar, ainda, que as conquistas mencionadas, embora relevantes, não têm garantido a efetivação do direito à educação aos sujeitos da EJA. Há muitos vácuos a serem preenchidos. A formação inicial de educadores para atuar na EJA, de forma qualitativa, é um deles. Essa discussão será abordada no capítulo que segue.

## **4 AS LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM A EJA**

*Mudar tempos e espaços, mudar todo o ensinar  
São propostas colocadas para o educador pensar  
A mudança é bem grande para o aluno ser mantido  
Mas como ela é bem feita o sucesso é garantido.  
(Lúcia Helena Álvarez Leite)*

As práticas políticas, acadêmicas e culturais que perpassam o fazer educativo na sociedade atual nos revelam um contexto desafiador, ao pensar a prática e formação docente no Brasil. Neste capítulo, que inicialmente foi organizado em duas partes, abordaremos as lacunas da formação inicial para se trabalhar com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de Pedagogia.

Contudo, devido ao contexto histórico, econômico, social, político e, especialmente, o educacional, a que nós, mulheres, trabalhadoras, professoras e estudantes da educação pública estamos imersas no Brasil após o golpe de 2016 e, sobretudo, depois das eleições presidenciais de 2018, fez com que sentíssemos a necessidade de acrescentar mais uma parte a este capítulo, atualizando esse debate até o primeiro semestre de 2019. Nela apresentamos o contexto em que se deu a perseguição ao pensamento freireano e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma das primeiras medidas do atual governo federal, mostrando o quanto essa decisão afetou negativamente a EJA.

São muitos os desafios encontrados para se construir uma pedagogia para a EJA, inicialmente porque a teoria pedagógica sempre se alimentou da infância e, ainda porque, a EJA nem sempre tem o respaldo das políticas públicas, para não dizer que ela não é vista de maneira equânime quanto às políticas de educação.

A configuração do perfil desse (a) educador (a) da EJA exigirá definições da própria política de EJA. Para tanto, é preciso muita iniciativa e criatividade, diálogo e lucidez por parte das Secretarias de Educação, dos cursos de Pedagogia e de todos os demais sujeitos envolvidos nessa construção, além de uma leitura da LDB, que coloque a EJA no lugar que ela merece, num país com tão baixa escolaridade e um exército de analfabetos.

Inicialmente, abordaremos alguns pontos de discussão ainda presentes no curso de Pedagogia, direcionados à formação do (a) pedagogo (a), com destaque ao debate em torno do conceito de “docência alargada” presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, tanto nos cursos de licenciatura, quanto nos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada (BRASIL, 2015). Contextualizaremos, ainda, como se deu o processo de construção das Diretrizes do Curso de Pedagogia e as críticas de alguns autores, como Vieira (2008); Libâneo (2006; 2011); Franco e Pimenta (2011), a essa legislação.

Em seguida, com base nas reflexões de estudiosos (as) que dedicam suas pesquisas e práticas ao tema formação de educadores para a EJA, como Arroyo (2006; 2017); Soares (2008a; 2011); Machado (2008; 2011); Laffin (2015); Ventura e Bonfim (2015); Di Pierro (2015); Laffin e Gaya (2013) e Ribeiro (2014), traremos algumas contribuições a esse debate tão necessário em um país cuja população com 15 anos ou mais de idade, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - Contínua) de 2018, era de 11,3 milhões de pessoas. Os dados da PNAD Contínua<sup>24</sup> mostram, ainda, que a maior quantidade de analfabetos está registrada na população com 60 anos ou mais: 18,6%. Cabe destacar que tal indicador também reflete as desigualdades regionais, na medida em que na região Sudeste, o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,47%; ao passo que no Nordeste a taxa é de 13,87%. Tais dados mostram que muitos brasileiros e brasileiras permanecem à margem das condições mínimas de cidadania em uma sociedade letrada.

Na terceira e última parte do capítulo, “Mais uma pedra no meu caminho e no caminho da formação inicial para a EJA: a extinção da SECADI e a perseguição ao pensamento freireano”, abordaremos, não somente, o cenário assombroso que se formou diante das políticas públicas para a educação desse país após a chegada da extrema direita ao governo federal. Ao contextualizar a extinção da SECADI e denunciar a perseguição ao pensamento freireano e à liberdade de cátedra dos (as) professores (as), também traremos um pouco de nossa história individual e coletiva nesse contexto de destituição de direitos, ressaltando o quanto esses fatos afetaram nossa formação intelectual e humana. A narrativa é amparada pelas contribuições de Souza (2017); Dowbor (2019a); Freire (2005; 2006a; 2009; 2011); Veiga (1997) e Nóvoa (1992).

---

<sup>24</sup> Publicizados amplamente em junho de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso: 11 jul. 2019.

Finalizamos o capítulo convidando os (as) educadores (as) progressistas a se unirem, munidos de esperança para lutarmos pela educação pública desse país.

#### **4.1 As lacunas da Formação Inicial no Brasil: o caso da Pedagogia**

O curso de Pedagogia tem realizado várias discussões em torno do profissional que deve formar. Bissolli da Silva (2006), ao classificar a história do Curso em períodos, afirma que a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é marcada pela busca da resposta à indagação chave que embasa as demais discussões, qual seja, a de “quem é o pedagogo?”. Para a autora, as tentativas de superação da questão da identidade do profissional pedagogo tensionaram o permanente debate entre a formação do “generalista” ou do “especialista”.

Para Vieira (2008), o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituída por meio da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), deu-se sob forte disputa de dois grupos que pleiteavam qual seria o conteúdo do Curso a prevalecer. Para a autora, embora o CNE tenha tentado apresentar uma proposta consensual entre as duas partes, quais sejam, o grupo<sup>25</sup> liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o grupo no qual se destacam os intelectuais que assinaram o Manifesto<sup>26</sup> dos Educadores de 2005, a versão apresentada incorporou muito mais as ideias defendidas pelo grupo liderado pela ANFOPE.

Uma das principais modificações entre o Projeto de Minuta da Resolução apresentado pelo Conselho em março de 2005 quando o Curso se destinava à formação docente para a educação básica, habilitando para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 foi a ampliação da finalidade do Curso e a concepção de docência:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos

---

<sup>25</sup> Dentre as instituições que acompanhavam a maioria dos posicionamentos da ANFOPE estavam: o Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

<sup>26</sup> O Manifesto foi divulgado na internet no final de 2005 e obteve mais de 150 assinaturas de educadores, pesquisadores, estudantes, especialistas e simpatizantes. Entre seus líderes estão José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Ainda nos artigos seguintes, a Resolução determina que o estudante de Pedagogia trabalhe com um vasto repertório de informações e habilidades e, para tanto, inclui como atividade docente a “participação na organização e gestão de sistemas de ensino”, englobando a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p. 2). Dessa forma, as Diretrizes dão enfoque a três grandes conceitos a serem observados na formação inicial dos estudantes: docência, gestão e produção de conhecimento, tendo o de docência alargada maior relevância. Essa tese, da docência como base para o curso de Pedagogia, foi sendo construída desde a década de 1980 e reafirmada em 2005 pela ANPOFE, durante seu VII Seminário (VIEIRA, 2008).

Contudo, Libâneo e Pimenta (2011), que foram signatários do Manifesto dos Educadores, em 2005, defendem que a base curricular do Curso de Pedagogia deveria estar assentada na ação pedagógica, ou seja, a base da formação precisa ser expressa por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia. Eles discordam do fato das várias reformulações curriculares do Curso terem tomado a docência como a base da formação de todo (a) educador (a). Para os autores, tal princípio,

[...] levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 29-30).

Para Pimenta (2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, reduziram o curso de Pedagogia à formação de professores, ocasionando o esvaziamento da teoria pedagógica. Segundo a autora, “há um contingente maciço de egressos dos cursos de Pedagogia que, curiosamente, não estudaram Pedagogia” (PIMENTA, 2011, p. 7).

De acordo com Libâneo (2011) e Franco (2011), é clara a defesa de que a única exclusividade do curso de Pedagogia é formar o pedagogo. Franco (2011) defende que esse profissional seja “um especialista nas questões da educação, um cientista da educação, um pesquisador da *práxis* educativa” (FRANCO, 2011, p. 121), e que a formação de professores ocorra em um curso próprio, de modo a contemplar a complexidade que essa formação demanda.

Em consonância com esse pensamento, Libâneo e Pimenta (2011) destacam que, em várias partes do mundo, existem cursos específicos de Pedagogia desvinculados dos cursos de formação de professores, atendendo, segundo os autores, às novas realidades das sociedades, que exigem uma compreensão ampliada das práticas educativas e da própria Pedagogia.

Entretanto, o que se tem nas Diretrizes, com a ampliação do conceito de docência, é que o Curso forme o (a) professor (a), o (a) gestor (a) e o (a) pesquisador (a), o que para Libâneo não seria possível.

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

De uma forma geral, são muitos os dilemas relativos à formação inicial dos (as) pedagogos (as) no Brasil. Ao contrário do que se possa pensar, tais debates como: o curso de Pedagogia ser licenciatura ou ser bacharelado; a necessidade ou não de um curso específico para a formação de professores não foram encerrados com a instituição das Diretrizes do Curso de Pedagogia em 2006. É frequente, nos processos de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) nas instituições e, em outras várias situações, esses debates e disputas virem à tona.

Outra legislação que deve ser observada, por ser norteadora para a formação do (a) pedagogo (a), é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ou seja, cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada.

O documento revela algumas proximidades com a atual Diretriz para o curso de Pedagogia, sobretudo, em relação ao conceito alargado de docência, dando destaque para a diversidade de níveis e modalidades de ensino a serem contemplados na formação dos profissionais de magistério:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (**Educação de Jovens e Adultos**, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3, grifos nossos).

Em outro momento, abordando os princípios que devem reger a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o documento destaca que a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica é “compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade” e [...] “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva” (BRASIL, 2015, p. 4).

Como se vê, são muitos os desafios da formação inicial no Brasil. Para Libâneo (2006), esses desafios perpassam a estrutura e o funcionamento dos órgãos, sejam eles, federais, estaduais ou municipais, responsáveis pelas políticas educacionais; a gestão do sistema de ensino; as universidades e demais instituições formadoras; como também a escassa ou inadequada colaboração das associações e entidades profissionais vinculadas aos educadores.

Um dos grandes desafios, tema dessa pesquisa, é a formação inicial do (a) pedagogo (a) contemplar a especificidade da EJA e assim formar um profissional apto a desenvolver um trabalho de qualidade junto aos sujeitos dessa modalidade.

Arroyo (2006) alerta que os cursos de formação de professores, ao se depararem com o desafio de formar educadores (as) de EJA, devem estar atentos às várias questões, uma das quais seria a de conhecer as especificidades do que é ser jovem e do que é ser adulto. Neste sentido é preciso compreender que

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. [...] 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 o autor, apesar dos educandos e educandas de EJA serem o referencial dos currículos, é preciso observar como esses sujeitos estão sendo observados por quem elabora tais currículos. Para Arroyo (2006), à medida que eles são vistos como “empregáveis”, como “mercadoria”, o currículo tende a ter seu viés mais voltado ao mercado, por exemplo. Se os mesmos são tidos como cidadãos, os currículos tendem a se fundamentar em pedagogias críticas e assim por diante.

Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros. 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).

Ainda para Arroyo (2006, p. 26), a EJA pode ser “um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica”, o que passamos a tratar adiante.

#### **4.2 Formação Inicial de Educadores (as) para trabalhar com a EJA: um campo em disputa**

Para Arroyo (2006), o primeiro aspecto a se destacar quando se trata da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil é o fato de não termos parâmetros indicadores em relação ao perfil desses profissionais. Assim como a própria história da EJA, essa formação se dá “um pouco pelas bordas, pelas fronteiras onde estava

acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p.17). Para o autor, o fato dos cursos de formação para professores (as) continuarem mantendo um caráter universalista e generalista e o caráter desfigurado da EJA contribui para não termos uma tradição de formação de educadores para atuar nessa modalidade.

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e 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 encontram-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 construção desse perfil de educador exigirá definições da própria política de EJA. Para tanto, é preciso muita iniciativa e criatividade, diálogo e lucidez por parte dos cursos de Pedagogia e de todos os demais sujeitos envolvidos nessa construção.

Como possíveis caminhos para essa constituição, Arroyo (2006) aponta para a necessidade de fundamentação das reflexões, guiando-se por alguns aspectos apontados por ele, como relevantes nessa empreitada: os educadores deverão ter conhecimento do momento atual da EJA como construção de uma política pública de Estado; as concepções de educação na EJA e de sua formação terão que estar abertas à discussão da própria sociedade, já que ela não é algo exclusivo do governo, em uma dinâmica emancipatória; as principais questões estruturantes dos processos de formação, “e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA?” (ARROYO, 2006, p.22); o investimento na EJA numa perspectiva de “E” de educação e não de ensino; o embasamento teórico a se dominar deverá ser o das teorias pedagógicas aliadas ao conhecimento das grandes matrizes pedagógicas formadoras dos jovens e adultos, como “educação e trabalho”, “movimentos sociais”, “cultura” e a própria opressão vivenciada pelos sujeitos que retornam à escola; uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos e, particularmente, a história do direito à educação, histórico e concreto; por último, formar os educadores de EJA para trabalharem com os 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” (Idem, p. 31).

A dinâmica histórica da EJA é vista pelo autor como um bem, um traço histórico que não se pode perder no momento de se pensar uma política de formação de educadores de EJA. Um dos traços históricos mais marcantes dessa história é a vinculação da EJA nas décadas de 1960 e 1970 aos Movimentos de Cultura e Educação Popular e de como atuavam os (as) educadores (as) populares. Para além de ensinarem a ler e escrever palavras, eles (as) eram militantes e atuavam para que os sujeitos também “lessem o mundo” (FREIRE, 2005). Este aspecto não deve ser desconsiderado em um plano de formação.

Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal<sup>27</sup>. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado.

Em certo sentido, o que estou sugerindo é que, 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).

Em publicação recente, Arroyo (2017a) reafirma a necessidade de se tomar a categoria trabalho como um dos princípios educativos formadores e indaga sobre as possibilidades de haver espaços para que se traga o trabalho e a condição de trabalhadores para os currículos de formação inicial e continuada de profissionais docentes. O autor destaca que os cursos de Pedagogia têm congregado importantes estudos sobre o trabalho como princípio formador e humanizador e que, portanto, esses estudos deveriam ser incorporados para a formação de educadores da EJA que vêm do trabalho.

Nesta mesma obra, o autor afirma que a Educação do Campo vem radicalizando a educação e que dela surgem propostas radicais para a EJA. Nesse sentido, Arroyo (2017b) propõe outro paradigma epistemológico-pedagógico para a educação, que se contraponha ao paradigma hegemônico vigente baseado na opressão e na desumanização. Assim, outro paradigma de formação de educadores para a EJA

---

<sup>27</sup> Nossa aproximação com a temática revela um perfil de educador (a) de EJA da escola formal ainda com dificuldades de construir uma identidade de educador (a) de EJA. Por muitas vezes, esse profissional trabalha no diurno com crianças e completa sua carga horária na modalidade. Há ainda relatos de profissionais que dedicaram seus estudos na graduação às disciplinas e temáticas referentes à EJA, mas quando aprovados em concurso para a Educação Básica, foram impedidas de trabalhar com esse público.

também é proposto. Tal paradigma tem como norte a Educação do Campo protagonizada pelos trabalhadores e suas organizações.

Para o autor, a Educação do Campo interroga o pensamento pedagógico a abrir-se a outras matrizes pedagógicas que acontecem nas experiências do viver. Para Arroyo (2017a), a redefinição de um novo pensamento vem dos próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo e também da cidade; dos indígenas e quilombolas. Exige reconhecê-los como sujeitos do direito à “educação-humanização” plena, a reconhecê-los como: “humanos, sujeitos políticos de plenos direitos ao conhecimento, à cultura, à formação humana plena” (ARROYO, 2017a, p.80). Segundo o autor, esta nova forma de pensar a formação de educadores para a EJA inspirada na luta dos trabalhadores do campo não se limita a criticar o pensamento pedagógico atual, por isso ele chama a atenção para a necessidade da construção de “outra docência. Outros currículos. Outra educação” (Idem, p.84).

Em outro estudo, Arroyo (2007) defende que a mencionada construção deva se basear: no aprofundamento da crítica ao paradigma único, inclusivo; no aprofundamento do paradigma que os trabalhadores afirmam; no reconhecimento dos trabalhadores enquanto sujeitos de resistências; no estudo de como a presença dos militantes do campo, indígenas, quilombolas, negros, trabalhadores levam resistências às universidades, tanto nos cursos de Pedagogia, como nas licenciaturas de forma geral; na necessidade de se reaprender com Paulo Freire as pedagogias dos oprimidos e na afirmação dos sujeitos em processos de educação-humanização.

Arroyo (2017a), ainda disserta sobre a necessidade de cursos de formação tratem das tensões políticas no campo da cultura e assim garantir o direito à cultura. Para o autor, essa questão de se indagar se há lugar para a discussão do direito à cultura para os educandos e educandas da EJA poderá orientar a análise das Diretrizes Curriculares de Educação Básica e, mais especificamente, da EJA, como também “poderá orientar o estudo das diretrizes de formação de docentes-educadores nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, nos currículos das diversas disciplinas de formação e de educação básica” (Idem, p. 162-163).

Para Machado (2008), antes de iniciarmos uma discussão em relação à formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, é preciso fazer uma reflexão em torno da questão da cristalização do conceito da EJA a partir da existência de duas experiências educacionais do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo. Segundo a autora, até a aprovação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) falar sobre EJA era se remeter ao MOBRAL e ao Ensino Supletivo. Ambos “marcaram profundamente o atendimento educacional a jovens e adultos, principalmente no que se refere aos seus aspectos negativos” (MACHADO, 2008, p. 162).

O MOBRAL, que foi implantado no Brasil em 1967 e iniciou suas atividades a partir de 1970, tinha como meta principal a erradicação do analfabetismo. Sua metodologia, segundo a equipe técnica do Programa, fundamentava-se no diálogo, nas vivências dos alunos, na utilização dos conhecimentos prévios desses sujeitos e na formulação de palavras geradoras, tal qual preconizava a proposta de Paulo Freire, inviabilizada pelo golpe militar de 1964. Contudo, “[...] os objetivos expostos em cada Programa, o material didático criado com o livro-texto, livro-glossário, cadernos de exercícios e o conjunto de cartazes, construídos para todo o País” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.60-61) não eram condizentes com a pedagogia Freireana.

Contudo, ao longo da conjuntura, houve, em algumas cidades do Brasil, como investigou Almeida (2017), autonomia por parte das professoras para inserir outros conteúdos no Programa. “No entanto, era uma autonomia relativa, uma vez que se tinha a obrigação de trabalhar o material enviado pelo MOBRAL Central, esvaziando a discussão acerca da política” (ALMEIDA, 2017, p.85). No estudo, que trata do MOBRAL no município de São João do Jaguaribe - Ceará, durante o período de 1972 a 1979, o autor destaca ainda que essa mesma autonomia, embora que relativa, não se dava com as professoras da capital cearense, Fortaleza. Estas eram constantemente vigiadas em suas práticas pedagógicas.

Já o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692 de 1971, inicialmente foi criado como uma campanha de alfabetização e só depois considerado “um grau de ensino destinado a jovens e adultos” (Idem, p. 62). Ambos os processos educacionais foram criados no período da ditadura militar e deixaram marcas profundas a serem superadas, como por exemplo, a compreensão de que a oferta para o público da EJA pode se dar de forma compensatória e aligeirada.

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela

ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores” (MACHADO, 2008, p 162).

Machado (2008) toma essas afirmações como “meias-verdades” e alerta sobre o real motivo da ansiedade que o sujeito que retorna à escola após vários anos fora dela traz consigo. Ela está, na maioria das vezes, diretamente relacionada às pressões do mercado do trabalho ao qual ele é submetido. Contudo, isto não justifica uma escolarização aligeirada. Já a respeito da máxima que classifica os sujeitos da EJA como desinteressados e preguiçosos, a autora alerta para a injustiça que se faz aos trabalhadores e trabalhadoras que retornam à escola. Esses sujeitos têm que enfrentar uma gama de dificuldades para “conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano” (MACHADO, 2008, p. 162).

Em concordância com Soares (2008), Machado (2008) compreende que o reconhecimento da EJA, após a promulgação da LDBEN de 1996, como modalidade do ensino fundamental e médio da Educação Básica não significou apenas uma troca de nomenclatura, mas uma perspectiva de mudança de paradigma do campo de uma EJA compensatória para uma EJA como direito e ao longo de toda a vida. Soares (2008) afirma que a mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos significou um alargamento positivo no conceito.

Entretanto, é preciso trazer o contraponto levantado por Arroyo (2006) quanto a este fato. Ao tratar do momento de configuração da EJA e da necessidade de se estruturar o perfil do educador, o autor não vê com bons olhos que a estruturação dessa formação se dê pelo “caminho mais curto”, ou seja, de configurar a EJA como uma modalidade de ensino. Quando isso acontece continua-se a formar o professor generalista “que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno a jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 21). Outra crítica levantada pelo autor quanto à promulgação da LDBEN de 1996 diz respeito ao fato dele ter participado do projeto de LDB que “não vingou”. Aquele documento colocava o título da EJA como “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores” e se perdeu tendo ficado apenas “Educação de Jovens e Adultos”, deixando de lado a especificidade desses jovens e adultos. Daí ser importante colocar sua posição:

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).

Para Machado (2008, p.164), houve, a partir da instituição da EJA como modalidade de ensino, uma mudança de paradigma que exige um olhar atento sobre o outro sujeito envolvido no processo de aprendizagem na EJA, o professor. Para a autora, é preciso pensar para que tipo de educando (a) está sendo preparado (a), o (a) professor (a). “Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?”.

Para responder a esse questionamento, inicialmente a autora faz menção ao período de 1980, quando as faculdades de educação realizaram um amplo debate em relação à atuação dos pedagogos e definiram que estes profissionais deveriam ser habilitados “prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau” (MACHADO, 2008, p.164). Foi exatamente nesse período que surgiram os cursos de Pedagogia com ênfase ou habilitação em EJA. Contudo, com o advento da nova diretriz curricular para o curso de Pedagogia em 2006, o que se nota é um esforço para manter esse profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças. As licenciaturas, de uma forma geral, ainda são marcadas por uma grande ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos (MACHADO, 2008).

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008, p.165).

O vácuo existente entre a formação inicial de professores e as necessidades dos educandos e das educandas da EJA tem promovido questionamentos, como por exemplo, o desafio de se lidar com uma pessoa que chega cansada de um trabalho braçal diário para estudar à noite; e o de como lidar com as diferenças geracionais em sala de aula. Esses e tantos outros questionamentos que nos convidam a trabalhar a partir da

realidade dos sujeitos da EJA, impulsionaram o pensamento sobre a formação de professores para EJA no Brasil.

Para Machado (2008), o esforço em torno da reconfiguração da EJA e, conseqüentemente, de uma nova forma de pensar a formação de professores para essa modalidade perpassam dois momentos. O primeiro, que foi o processo que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e o segundo, que foi organizado pela sociedade civil, se inicia com a criação dos fóruns de EJA em 1996, que tiveram como principal missão produzir o Documento Nacional para a V Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, Alemanha. Ainda nesse segundo momento, a autora inclui a criação do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), consolidado em 1999, como algo também muito valioso para essa reconfiguração.

As Diretrizes destacam a necessidade de uma formação de professores para a EJA que se orientem por uma postura dialógica que pressupõe a reflexão da prática do professor, tal qual preconiza Paulo Freire (2005; 2006).

[...] 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 voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

No caso, 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. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000a, p. 58).

Dessa forma, as Diretrizes evidenciam que as instituições formadoras não podem se eximir da responsabilidade de formar profissionais para atuarem junto a essa modalidade de ensino.

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos já propõem programas de formação docente para

a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000a p. 58).

As contribuições advindas da criação dos fóruns de EJA, atualmente presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, para a formação de professores, estão concentradas, sobretudo, nas reivindicações sistemáticas por uma efetiva política pública de formação de professores de EJA, levantadas por esses movimentos em diversos espaços. Tal reivindicação é destaque nos relatórios dos encontros do Fórum de EJA, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Em resposta a essa demanda, os próprios fóruns passaram a realizar, a partir de 2006, com o intervalo de dois anos, os Seminários de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. A última edição ocorreu em 2015, em São Paulo. Ainda incluso nesse segundo movimento, Machado (2008) destaca a colaboração das pesquisas em formação de professores de EJA, que são apresentadas na ANPED, através do GT 18. Além da denúncia da realidade que essas pesquisas trazem a público, a realização dos encontros, fortalece os grupos de pesquisas que trabalham com esse campo de conhecimento.

[...] 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. 170-171).

Machado (2011), ao retomar a discussão da política de formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, insere a esse debate a questão do financiamento público das ações de formação de educadores de EJA. As discussões são pautadas a partir das informações fornecidas pelos relatórios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), do período de 1997 a 2008, quando o governo federal implementou essa política. Para a autora, a redução do número de professores atendidos pela ação de formação acompanha a redução dos investimentos para esse fim.

Um balanço destes dados acessados no período de 1997 a 2008 reafirma a dificuldade de compreender o que representa o esforço do governo federal na formação de educadores de jovens e adultos, no que concerne aos impactos de longo prazo. O período 1997 a 2002 revela a redução dos investimentos nesta área, o que se explica pela política implementada por aquele governo. O período pós 2003 revela o aumento de recursos aplicados na modalidade como um todo, todavia não registra especificamente o que destes investimentos foi aplicado na formação dos educadores de EJA.

Outra questão que preocupa, num balanço do financiamento da formação de educadores de EJA, é que a maioria das ações financiadas pelo governo federal nesta modalidade concentra-se nos cursos de formação continuada

com duração máxima de 120 horas e são exclusivas para os professores que atuam no Ensino Fundamental de EJA. Isto quando o Censo Escolar do INEP, em 2006, já revelava que 75% dos docentes desta modalidade já possuem educação superior, portanto demandam formação em nível de pós-graduação. Este percentual sobe para 82% se for lidar com os dados dos docentes que só atuam no Ensino Fundamental de EJA (MACHADO, 2011, p. 27).

Machado (2011) chama a atenção ainda para o desafio pedagógico dos educadores e educadoras que, embora tenham vivenciado vários contextos formativos para serem educadores e educadoras de EJA, não se sentem “prontos” para o trabalho com os educandos e educandas dessa modalidade; e nos alerta sobre a contradição existente entre a incompletude e a lógica acadêmica. É preciso, lembra a autora, que nesses trajetos formativos de educadores para a EJA sejam considerados os quatro elementos básicos que embasam a EJA em sua tradição histórica de Educação Popular, qual seja:

[...] os princípios do diálogo e da investigação, a perspectiva coletiva e emancipatória do processo de formação de educadores de jovens e adultos são referência para pensar os cursos que estão em andamento e os cursos que ainda estão por ser ofertados, seja na formação inicial ou na formação continuada (MACHADO, 2011, p. 29).

A autora encerra sua reflexão reafirmando a importância das iniciativas de formação de educadores de EJA se orientarem por metodologias que ao invés de priorizarem o acúmulo de conteúdos prescritos, oportunizem a vivência da “pedagogia da pergunta”, da investigação constante da realidade e da construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, essa formação deverá enfrentar o desafio de ir na contramão da lógica da sociedade atual que prioriza a competitividade e a individualidade.

Nessa mesma direção já pensava Arroyo (2006) quando pontuava que o conhecimento científico e explicativo impôs à humanidade uma forma única de conhecer a realidade, a forma explicativa. E que para a EJA e para uma proposta de formação de educadores, a forma mais adequada de se trabalhar com seus sujeitos seria fazendo uso das “formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los” (ARROYO, 2006, p.31).

Soares (2008a) reconhece que mesmo após a promulgação da LDBEN em 1996 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA em 2000, “a realidade de antigas práticas ainda convive com base no aligeiramento do ensino. Isso tem

contribuído para um perfil de atendimento marcado pelo assistencialismo e pelo voluntariado” (SOARES, 2008a, p. 61).

Para o autor, um dos pontos importantes para se pensar o processo de configuração da EJA e da formação de educadores para esse público é partir de sua própria diversidade, não se prendendo às práticas modeladas, padronizadoras e tecnicistas como se fez à época da regulamentação do Ensino Supletivo na LDB 5292/1971 (BRASIL, 1971). Naquele momento, foram desprezadas todas as experiências advindas do campo da Educação Popular, como as do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Movimento de Educação de Base (MEB).

Pelo contrário, afirma Soares (2008a), a diversidade, que é uma das características da EJA - seja ela relacionada ao seu público, às iniciativas, à pluralidade dos sujeitos que a compõem e à flexibilidade de tempos e espaços que lhes são próprios - deve ser levada em consideração no momento de se pensar uma metodologia para se trabalhar com a EJA e no profissional específico que ela demanda.

As dificuldades elencadas pelo autor em torno dessa construção são várias. Em semelhança às ideias de Arroyo (2006), aponta o fato de ainda não ter “diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção”.

Soares (2008a, p. 63), afirma, ainda, que:

É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. Comumente, deparamos com educadores que atuam, simultaneamente, no ensino fundamental regular diurno e na EJA no noturno. Outros, no ensino médio regular ou mesmo na educação infantil em um turno e na EJA no noturno. Acreditamos ser necessário que, ainda em sua formação inicial, o educador do aluno jovem e adulto tome consciência da atual situação da EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. Seria interessante ressaltar também que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

A afirmação de Soares (2008a), em relação ao profissional que atua na EJA, normalmente trabalhar em outro período com a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental de crianças, é endossada por Di Pierro em entrevista ao Programa Roda de Conversa<sup>28</sup> da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2014. Para a

---

<sup>28</sup> O Programa foi ao ar em 29 de março de 2014 e teve como título: “Os desafios da Educação de Jovens e Adultos”. Além de Maria Clara Di Pierro, participaram do Programa, que foi dividido em três blocos, a

pesquisadora, os professores que assumem a EJA no período noturno, normalmente o fazem para complementação de carga horária, não lhe permitindo a construção de uma identidade com a modalidade.

Para o autor, a entrada da EJA na universidade se deu pela porta da extensão e foi somente nas últimas décadas que a problemática da formação de educadores para a EJA ganhou uma dimensão mais ampla no Brasil e veio requerer profissionalização. Todavia, Soares (2008a) classifica as ações da universidade com relação a essa formação ainda “tímidas”, se observadas pelo ângulo da potência que essas agências formadoras possuem. Soares (2008a) assinala ainda a insuficiência de pesquisas sobre a formação inicial de educadores de EJA como elemento colaborador para o pouco prestígio da modalidade nesses espaços e para que as políticas para a EJA continuem sendo executadas de forma provisória, imediatista e assistencialista no Brasil.

Segundo dados trazidos pelo autor, até o ano de 2006, de um universo de 1.698 cursos de Pedagogia existentes em três regiões geográficas do Brasil, havia apenas 27 que ofereciam habilitação em EJA. À época, a precursora dessa iniciativa foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1985, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano seguinte. Contudo, com as novas deliberações para o curso de Pedagogia, diz o autor, que como estratégia de “sobrevivência” e resistência, “a EJA foi recebendo outras denominações. Em alguns cursos mantêm-se a denominação habilitação, em outros, é designada ênfase ou formação complementar” (SOARES, 2008a, p. 66).

O fato é que a presença da EJA não apenas na Pedagogia, mas nas demais licenciaturas, se faz necessária nos processos formativos de seus educadores na universidade.

Continuando com as reflexões de Soares (2008a, p.69), ele sugere:

[...] uma ação concreta para efetivar a relação profícua entre as universidades e o Ministério da Educação. A proposta é que se aproveite o acúmulo das práticas pedagógicas e dos processos formativos desenvolvidos ao longo dos últimos vinte anos nos projetos de extensão das universidades. Esses projetos vêm sobrevivendo e resistindo às intempéries das políticas públicas e neles podemos encontrar “o fazer da EJA”.

À medida que essa formação é negligenciada nos cursos de licenciatura, multiplicam-se as possibilidades de se ouvir mais discursos semelhantes ao de Chaves (2008), ao trazer o posicionamento da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Goiás<sup>29</sup> (UFG) a respeito da inserção do tema da formação de educadores de EJA em suas discussões.

Trazendo as particularidades da educação de jovens e adultos para o contexto da universidade, especificamente para os cursos de licenciatura, inclusive o de pedagogia, pude constatar em um ano e meio de pró-reitoria de graduação, e através de pesquisas nesse campo, que essa temática não faz parte de suas discussões. Elas não tratam da educação de jovens e adultos nos seus currículos de uma forma específica, ou seja, os projetos políticos pedagógicos da UFG não contemplam essa discussão sobre os processos formativos (CHAVES, 2008, p. 75).

Ainda acrescenta a autora, em outro momento do seu texto:

Quanto à posição do Fórum de Pró-Reitoria de Graduação, o qual reúne pró-reitores de todas as instituições de ensino superior do Brasil – federais, estaduais, municipais, particulares e confessionais –, realizou-se um levantamento sobre a produção acerca da educação de jovens e adultos. Assim, pude constatar que nada foi encontrado, não houve nenhum pró-reitor que discutisse essa questão ou que estivesse envolvido com tal questão na instituição a qual representa. Então, se por um lado constatamos que no curso de pedagogia, e nas licenciaturas em geral, são poucos aqueles que enfatizam essa questão, ou que inseriram essa temática nos seus currículos; por outro lado, no contexto do Fórum de Graduação, também podemos constatar que essa discussão não esteve presente de forma significativa (Idem, p. 76).

Chaves (2008) encerra sua exposição colocando como desafio para o Fórum de Pró-Reitores de Graduação, a realização de uma discussão específica em relação à formação de educadores em EJA que pudesse contemplar “até uma oficina sobre a formação de educadores de jovens e adultos, porque é responsabilidade dele não deixar passar uma discussão dessa natureza” (Idem, p.76), ao mesmo tempo em que amplia esse chamado às instituições formadoras de uma forma geral para que ampliem seus horizontes em relação a esta temática.

Nesse mesmo pensamento, Laffin (2015), nos chama a atenção para o reconhecimento e reafirmação da EJA como política pública de Estado; para a compreensão do conceito de direito subjetivo à Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas e, por fim, para que se perceba a EJA como uma área de conhecimento, pesquisa e de formação docente. Dessa forma, a autora convoca a

---

<sup>29</sup> No momento também foram apresentadas as discussões que houve no Fórum Centro-Oeste de Pró-Reitores de Graduação relativo ao assunto.

militância da EJA, sobretudo os militantes dos fóruns de EJA do Brasil a levantar sua voz em todos os espaços de atuação em prol da garantia dessa formação.

Segundo a autora, há uma grande fragilidade política para com essa formação inicial, tanto por parte do Ministério da Educação, como pelas próprias universidades e que, por isso, é preciso a constante fiscalização para que se efetive esse direito. Laffin (2015) aponta algumas dessas fragilidades, como por exemplo, o fato de nas universidades existir um reduzido número de professores efetivos atuando na área de EJA, o que gera um reduzido grupo de pesquisadores nesse campo, tanto na oferta de disciplinas, como em orientações na Pós-graduação *stricto sensu*.

Na instituição pesquisada pode-se comprovar a afirmação de Laffin (2015), sobretudo nos momentos do lançamento do edital de seleção para mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Devido ao número reduzido de professores, apenas dois atuando nesse Programa, no eixo Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e Políticas Públicas da linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, a oferta de vagas foi sendo cada vez mais limitada, até chegar ao ponto de na seleção de 2019 não terem sido disponibilizadas vagas para esse eixo, frustrando, assim, muitas pessoas que vinham se preparando para o concurso.

Discorrendo, ainda, sobre pesquisa de sua autoria, Laffin (2015) reitera os estudos realizados por Ventura e Bonfim (2015), que revelam que apesar de a EJA ser uma modalidade da Educação Básica e ao ter a licenciatura como o *locus* dessa formação, não é considerada nas diretrizes das licenciaturas. Tal como dizem:

Por fim, avalia-se que o silêncio em relação à EJA nas licenciaturas se confunde com a situação dessa própria modalidade de ensino no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos vem sendo assunto menor (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 211).

Em concordância com Laffin (2015), bem como com Ventura e Bonfim (2015), Di Pierro (2015), adverte em uma entrevista:

[...] embora exista uma multiplicidade de iniciativas e práticas, e mesmo de políticas de formação, continuamos com os mesmos problemas de 20, 30 anos atrás. O diagnóstico de que falta formação aos educadores se reafirma apesar das leis que, desde o tempo do ensino supletivo, afirmam a necessidade de formação específica para o educador de EJA. A gente não conseguiu modificar as estruturas das universidades para a formação inicial; as próprias diretrizes da formação docente não assimilaram a EJA como um eixo fundamental (DI PIERRO, 2015, p.253).

Refletindo sobre tal desafio, o de formar educadores para a EJA, Ribeiro (2014) reitera a omissão do Estado na formação acadêmica desses educadores. Embora a autora também reconheça a existência de um vasto arcabouço legal direcionando essa formação, a maneira com que é tratada a EJA é subalternizada. Afirma que:

Esse projeto de Nação que se atrela à produção da política expressa nesses documentos vai tentar esconder que esse é um projeto político de classe. Por isso, o esforço empreendido neste trabalho vem no sentido de entender essa política no campo das relações de dominação entre as classes. Contudo, o que o balanço de literatura nos indicou foi que os sistemas de ensino não ofertam as condições necessárias para que a Formação Inicial do Professor para a EJA se realize nos cursos de licenciatura (RIBEIRO, 2014, p. 10).

Encerramos essa reflexão concordando com Ribeiro (2014), Laffin e Gaya (2013), quando apontam a realização do Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA como um campo fértil de discussões e reflexões em torno da formação desse educador. Para Ribeiro (2014), o principal motivo que mobiliza esses intelectuais em torno desse debate “é a ausência do componente curricular específico, ênfase e ou habilitação em EJA, na grande maioria dos cursos de Licenciatura do País” (RIBEIRO, 2014, p. 13). Para tanto, defendem a inserção de conteúdos específicos que incluam a EJA nos cursos de licenciatura do Brasil.

O grande desafio evidenciado nos estudos realizados, como o de Soares (2008a; 2008b; 2011); Soares e Pedroso (2016); Moura (1999); Ribeiro (2014); Laffin e Gaya (2013); Laffin (2015); Ventura e Bonfim (2015); Di Pierro (2015); Machado (2008; 2011; 2016); Porcaro (2013), dentre outros, parece ser a necessidade da quebra de paradigmas por parte da universidade na formação inicial dos professores e professoras. Consiste em reconhecer as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e dar a conhecer aos seus educandos e educandas esse campo de atuação.

#### **4.3 Mais uma pedra no meu caminho e no caminho da formação inicial para a EJA: a extinção da SECADI e a perseguição ao pensamento freireano**

Início esse subcapítulo com um desabafo. Sim um desabafo, pois é preciso publicizar as dificuldades que os (as) professores (as) desse país atravessam em busca de realizarem seus processos de formação continuada, sobretudo as mulheres que, além do trabalho docente remunerado, possuem outras jornadas de trabalho, ao exercer seus papéis de mãe, companheira, filha, irmã, militante social pelos direitos humanos, assim

como eu. Afinal, como afirma Veiga (1997, p. 44), “historicamente, a função docente não foi resultado de ação especializada. Os que se dedicavam ao ensino o faziam como ocupação secundária”.

Fui aprovada, em 2015, no curso de doutorado em um momento muito delicado de minha vida pessoal<sup>30</sup> e do país, em vários aspectos, sobretudo, o político, como tratarei a seguir. Foram momentos intensos, que exigiram de mim uma energia que talvez eu não tivesse, mas que precisei reunir.

Após a realização das entrevistas juntos aos (as) pedagogos (as) em formação na FAGED/UFC, por exemplo, senti muitas dificuldades em retornar ao trabalho de escrita dessa tese. Dessa vez, não foram apenas as doenças físicas que me alvejaram, ou tão pouco a dificuldade em conseguir uma licença parcial do trabalho para me dedicar aos estudos; ou ainda as dificuldades em conciliar o trabalho como docente na rede pública na Educação Básica em uma instituição localizada em uma das periferias da capital de Fortaleza, com todas suas adversidades, com o estudo.

As dificuldades, dessa vez, estavam (e ainda estão) relacionadas com a situação política e social do Brasil; com a crise social instalada; com os retrocessos em relação aos direitos sociais, educacionais, que me afetaram e ainda me afetam psicologicamente. Meu corpo e minha mente doíam ao ponto de não conseguir produzir um parágrafo sequer. Sentia-me extremamente cansada física, mental e espiritualmente. Por mais que tentasse alcançar o mínimo de concentração para a escrita do texto, não conseguia êxito, pois foram muitas as lutas, os enfrentamentos. Quando pensava em desistir recordava dos motivos que me trouxeram até o doutorado e recorria ao mestre Paulo Freire para não perder a esperança. Assim, fui me encorajando a conjugar o verbo esperar.

A respeito dessas afirmativas, que brotam com tanta força em minha alma, reflito sobre a relação educação-sociedade e o quanto o trabalho docente e, mais especificamente, a formação desse profissional, não está deslocada da sociedade, pelo contrário. A formação do profissional da educação também deve ser analisada, como afirma Veiga (1997, p.39) “como expressão e produto da atividade teórico-prática, objetiva e subjetiva do homem na produção de sua existência”. A partir dessa ponderação, é possível vislumbrar o quanto dinâmicos devem ser os processos de

---

<sup>30</sup> A Rede em que trabalho como professora naquele momento não liberava professores com remuneração para estudo, nem mesmo liberação parcial. Durante os dois primeiros anos do doutorado alguns de meus familiares e eu fomos acometidos por muitos problemas de saúde. Precisei passar por duas cirurgias, o que dificultou em muito o processo.

formação continuada para professores (as). Tais processos, como afirma Nóvoa (1992, p. 26), devem compreender “a globalidade do sujeito”.

Feitas essas considerações a respeito do quão dinâmico é o processo de formação, justifico a narrativa autobiográfica com ênfase no cenário político brasileiro a partir de 2016 e o quanto ele influenciou meu percurso de formação continuada, mais especificamente o Curso de Doutorado em Educação Brasileira, período em que se inseriu a construção deste estudo. Essa influência deve-se a vários fatores, dentre eles, meu enquadramento à categoria de docentes “militantes políticos e/ou sociais”, como categorizado por Nóvoa (1991) e sintetizado por Veiga<sup>31</sup> (1997).

Para os docentes dessa categoria “o projeto profissional passa pela identificação do papel sociopolítico dos docentes; aspiram a uma autonomia profissional e política” (VEIGA, 1997, p.46), pois defendem uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2006a, p. 96).

Como já citado nessa tese, comungo com a ideia de que, em 2016, um ano após minha aprovação no curso de doutorado, foi impetrado um golpe no Brasil, por várias forças: jurídica, midiática, parlamentar e segmentos da sociedade, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Ocorre que, desde então, primeiramente com a substituição da presidenta pelo vice-presidente, o Sr. Michel Temer, já em 2016, implantou-se no Brasil uma agenda de retrocessos em relação aos direitos sociais arduamente adquiridos.

Nosso pensamento encontra-se aliado ao de Machado (2016), ao apresentar suas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, após 20 anos de implantação da LDBEN de 1996. Em seu estudo, a autora destaca o quanto foi desafiante realizar o balanço da política de EJA no momento em que há, no país, uma crise ética e política que anuncia tempos ainda mais difíceis para a classe trabalhadora. Para Machado (2016, p.431):

Vivemos meses difíceis na nossa história, consternados por fatos evidentes de uma crise ética e política: estamos em pleno golpe de Estado, onde o Congresso Nacional afasta/retira/cassa o mandato da Presidenta Dilma, sem fundamento legal para isso; esse mesmo Congresso conservador defende como principal bandeira para educação o discurso de “Uma Escola Sem Partido”; está em curso a privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas organizações sociais (OS); é cada vez mais

---

<sup>31</sup> Veiga (1997, p. 46) a partir das contribuições de Nóvoa (1991) sintetiza as características das quatro grandes categorias de docentes elencadas por Nóvoa, quais sejam: i) militantes dos valores oficiais; ii) militantes políticos e/ou sociais; iii) militantes pedagógicos e iv) militantes da indiferença ativa.

evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que avança no País.

O enfrentamento a essa agenda exigiu de cada um (a) que defendia esses direitos, uma intensificação de suas lutas, em todos os locais de atuação: no trabalho, em casa, nas ruas, nas redes sociais, na Igreja. Lutamos bastante pelo “fora Temer”, sobretudo, pelas ameaças que seu governo representava para as conquistas sociais, manifestadas nas várias reformas: trabalhista; previdenciária; do Ensino Médio.

Não obtivemos sucesso nessa empreitada. A cada escândalo envolvendo o nome de Temer, ou a cada Proposta de Emenda Constitucional (PEC) impopular a ser votada, íamos às ruas, como também, por outro lado, e ao mesmo tempo, eram oferecidos jantares milionários aos parlamentares para que esses votassem sempre em favor dos interesses do presidente. Segundo o jornal “O Globo”<sup>32</sup>, de nove (9) de outubro de 2016, o objetivo do encontro, “informou a assessoria de Temer, é buscar o apoio à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que limita o aumento dos gastos públicos”. E de “jantar em jantar”, troca de interesses, omissão do poder judiciário e mesmo atingindo o índice de 82% de rejeição em junho de 2018, quando seu governo foi avaliado como ruim ou péssimo pela população brasileira, segundo pesquisa do Instituto Datafolha<sup>33</sup>, Temer conseguiu ficar no cargo até dezembro de 2018, quando o índice de reprovação estava em 62%.

Em 1 de janeiro de 2019, Michel Temer passou a faixa presidencial para Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), o novo presidente do Brasil, eleito<sup>34</sup> no segundo turno da eleição presidencial, realizado em 28 de outubro de 2018. Bolsonaro, que disputou as eleições presidenciais pela coligação “Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos” (PSL-PRTB), venceu o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Haddad, propondo uma agenda neoliberal e conservadora. Dos 104.838.753 votos válidos (90,43%), Jair Bolsonaro obteve 55,13% (57.797.847 votos), vencendo as eleições; Fernando Haddad obteve 44,87%, ou seja, 47.040.906 votos; 8.608.105 votos foram nulos (7,43%) e 2.486.593 votos brancos

---

<sup>32</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/temer-oferece-jantar-deputados-no-alvorada-para-pedir-apoio-pec.html>. Acesso: 22 jan. 2019.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/12/apos-reprovacao-recorde-temer-encerra-governo-com-rejeicao-em-queda.shtml>. Acesso: 23 jan. 2019.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/apuracao/presidente.ghtml>. Acesso: 31 jan. 2019.

(2,14%), de um total de 115.933.451 votos. Ainda tivemos 31.371.704 abstenções (21,30%).

Entre as promessas de campanha e que constava no seu programa de governo<sup>35</sup> estava a de expurgar o legado do educador brasileiro Paulo Freire do pensamento educacional brasileiro, desconsiderando a contribuição do teórico para a reflexão da prática educativa no Brasil e no mundo. O plano de governo afirma categoricamente que um dos maiores males da educação brasileira é a doutrinação ideológica de esquerda e culpa alguns autores por isso. Paulo Freire é um desses autores. Segundo o documento: “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire [...]” (O caminho da prosperidade - Proposta de Plano de Governo, 2018, p. 46).

Outra proposta era a defesa da aprovação do Projeto Escola “Sem” Partido<sup>36</sup>, que dentre outras medidas, interfere no poder de cátedra do (a) professor (a) e concebe a educação e seus profissionais como neutros, incentivando, ainda, aos educandos e educandas, assim como seus familiares, a denunciarem os profissionais que manifestem em sua prática, posicionamento ideológico. Este Projeto inicialmente nasceu como Programa Escola sem Partido e se constitui como um movimento político desde 2004 no Brasil, tendo o advogado Miguel Nagib seu principal divulgador. Os representantes desse movimento afirmam ser contrários à doutrinação ideológica realizada pelos professores nas escolas. Enquanto projeto de lei, desde 2015, a proposta tramitou tanto na Câmara de Deputados, como no Senado Federal. Na Câmara, o PL 7.180/2014 foi analisado em uma comissão especial que teve a sua frente o deputado Marcos Rogério (DEM-RO). Após várias tentativas de votação, o PL foi arquivado no dia 11 de dezembro de 2018, em mais uma disputada sessão entre os apoiadores e críticos ao Projeto.

Para os críticos do Projeto Escola “Sem” Partido, e nós o somos, além de inconstitucional, o Projeto retira a liberdade de cátedra do professor. Outro ponto

---

<sup>35</sup> Disponível em: [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/propost\\_a\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/propost_a_1534284632231.pdf). Acesso: 31 jan. 2019.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/10/31/brasil-nao-precisa-do-escola-sem-partido-defende-ministro-da-educacao.htm>

[https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/cadernos/jornal\\_da\\_lei/2019/02/670609-escola-sem-partido-entra-na-fila-de-votacao.html](https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/cadernos/jornal_da_lei/2019/02/670609-escola-sem-partido-entra-na-fila-de-votacao.html)

<http://escolasemmordaca.org.br/o-que-e-a-frente/>. Acesso: 19 fev. 2019.

defendido pelos opositores do Projeto é que no Brasil já há legislação suficiente para dirimir sobre os abusos e irregularidades que o profissional docente venha cometer. Em oposição ao Movimento Escola Sem Partido, foi criado em 2016, a Frente Nacional Escola Sem Mordação. A criação dessa Frente foi uma das deliberações do II Encontro Nacional de Educação (II ENE), realizado em Brasília-DF, entre os dias 16 a 18 de junho de 2016. Na nova legislatura de 2019, o Projeto Escola “Sem” Partido recebeu alterações e foi protocolado na Câmara Federal, no dia 4 de fevereiro de 2019, pela deputada Bia Kicis (PSL-DF). No PL 246/2019, proposto pela deputada, “há duas mudanças significativas. A principal delas é a de que o projeto será aplicado apenas nas escolas públicas. A outra mudança é a retirada do termo ‘ideologia de gênero’ do texto”.

O discurso da necessidade da neutralidade da educação propagado pelos defensores desse Projeto tenta esconder o quanto reacionário é esse discurso, pois traduz toda a esperteza da ideologia dominante, daqueles (as) que pretendem treinar os educandos (as), em todos os níveis de ensino para práticas apolíticas.

Nossa crítica a esse Projeto e às demais investidas que promovem o desmanche da educação pública, parte do pressuposto de que a educação, porque um ato humano, jamais pode ser neutro. Concebemos a educação, assim como Freire (2005; 2006a; 2009; 2011) com sua dimensão política, pois como experiência humana, a educação “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2009, p. 98. Grifos do autor).

Ainda justificando nossa crítica, concordamos com Freire (2009), quando afirma que a educação também é ideológica e que como professores (as) devemos estar atentos (as) e vigilantes ao propósito do discurso ideológico desse Projeto, “que proclama a morte das ideologias” (FREIRE, 2009, p.132), mas na verdade está encharcado de ideologia.

Realizados os esclarecimentos quanto à percepção do Projeto Escola “Sem” Partido, pois foi uma das bandeiras da campanha de Jair Bolsonaro, o atual presidente do país, retomo a narrativa da campanha presidencial.

A campanha presidencial foi acirrada. Marcada por muitos casos de notícias falsas, as propagadas *fake news*, divulgadas principalmente nas redes sociais. Uma das *fake news* de maior repercussão foi a propagada por simpatizantes do então candidato Bolsonaro, que acusava ao candidato Fernando Haddad de criar e distribuir para as

crianças, a partir de sua gestão enquanto foi ministro da educação do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o “kit gay” para crianças a partir de 6 anos de idade. Para especialistas<sup>37</sup> as notícias falsas influenciaram as campanhas e acirraram os ânimos de uma boa parte dos cristãos, sobretudo, os de denominação religiosa protestante e de católicos ligados as correntes mais conservadoras da Igreja Católica, beneficiando o candidato Jair Bolsonaro (PSL).

Sobre a indústria dos *fake news*, Dowbor (2019a) alerta sobre a possibilidade técnica que ela possui de “falsificar vídeos e falas, e de atingir, por meio de algoritmos, qualquer pessoa em qualquer parte, a começar pelo celular que temos no bolso. Tudo isso gerou outro universo de informação” (DOWBOR, 2019b, on-line). Para o autor, essa indústria é responsável pela produção da “matéria prima” da desinformação, da adulteração da história. O objetivo delas é levar as pessoas a pensarem como quem a fabricou deseja que pensem.

Atualmente, para além da alienação advinda do poder da publicidade da mídia, tal qual tratou Freire (2006), em Educação como prática da liberdade, quando em nada se “confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais”, (FREIRE, 2006, p. 99), temos que lidar com o fenômeno das *fake news*, que do mesmo modo aliena, cria heróis, bandidos e formas míticas de explicação do mundo.

A campanha foi, ainda, tomada pela violência e até mesmo por mortes<sup>38</sup> por motivação política. O próprio candidato Jair Bolsonaro durante uma atividade de campanha foi ferido com uma facada<sup>39</sup> no abdômen em seis (6) de setembro de 2018, o que tornou a campanha ainda mais tensa. Todo esse quadro de violência, aqui exemplificado apenas com esses três exemplos, mexeu com minha estrutura psicológica.

Outro grande fenômeno ocorrido nessa campanha e que a tornou diferente de todas as eleições presidenciais já vivenciadas no Brasil, foi o fato de termos tido como

---

<sup>37</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547\\_146583.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html). Acesso: 19 fev. 2019.

<sup>38</sup> Durante a campanha eleitoral, na madrugada de 8 de outubro de 2018, o baiano Romualdo Rosário da Costa, mais conhecido como o mestre de capoeira Moa do Katendê, de 63 anos “foi esfaqueado e morto em Salvador depois de dizer ser contra o candidato Jair Bolsonaro”. Em 27 de outubro de 2018, véspera do segundo turno da eleição, outra morte. Charlione Lessa Albuquerque, 23 anos, foi morto durante uma carreata de apoiadores do candidato Fernando Haddad, em Pacajus, Região Metropolitana de Fortaleza. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/11/05/como-estao-as-investigacoes-das-mortes-agressoes-e-ameacas-ocorridas-durante-as-eleicoes-de-2018.ghtml>. Acesso: 19 fev. 2019.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8hv1D6EgWfc>  
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-01/mmpf-da-mais-90-dias-para-concluir-inquerito-sobre-facada-em-bolsonaro>  
Acesso: 20 fev. 2019.

candidato à presidência, uma pessoa encarcerada. Mesmo com o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva preso<sup>40</sup> desde o dia 7 de abril de 2018, o Partido dos Trabalhadores decidiu registrá-lo com o candidato da sigla, afinal, constitucionalmente Lula não havia perdido seus direitos políticos.

O ex-presidente Lula foi condenado por lavagem de dinheiro e corrupção no caso do triplex em Guarujá (SP). Sua prisão representou momentos tensos, de muita emoção, tanto para seus aliados, como para os que apoiavam sua prisão. Após saber da emissão do mandato de prisão, pelo juiz de primeira instância, Sérgio Mouro, que o condenou, Lula foi para a sede do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, na região do ABC Paulista. Nesse espaço, ficou acompanhado o tempo todo de familiares; correligionários; autoridades e personalidades artísticas; intelectuais e religiosos; como também foi cercado por uma grande multidão de pessoas que ficou em vigília do lado de fora do Sindicato, e que o carregou nos braços, após seu discurso histórico durante a celebração ecumênica campal em intenção à memória de sua esposa, a Sra. Marisa Letícia, que falecera em 03 de fevereiro de 2017 e, se viva fosse, aniversariaria nessa data, 7 de abril.

Mesmo preso, de acordo com as pesquisas de opinião realizadas, Lula venceria a eleição em todos os cenários propostos pelos institutos de pesquisa já no primeiro turno da eleição presidencial. Mais tarde, com Lula sendo impedido de concorrer às eleições, e com Jair Bolsonaro saindo vencedor, o juiz Sérgio Mouro aceitou o convite de Bolsonaro para ser o ministro da Justiça e Segurança Pública do novo governo.

Da data da prisão até o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) cancelou o registro de Lula à corrida presidencial, o vice, Fernando Haddad foi impedido de representar a chapa nos debates realizados. Após o cancelamento, a chapa proposta pelo PT foi liderada por Fernando Haddad e a candidata Manuela D'Ávila do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) abdicou de candidatura própria para concorrer juntamente com Haddad como vice-presidenta.

Souza (2017), ao dissertar sobre “o conluio entre a grande mídia e a Lava Jato”, questiona o papel da Rede Globo no golpe, no pós-golpe e na crise institucional instalada entre os poderes da República à época. Ao pontuar que a emissora usava de

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/lula-se-entrega-a-pf-para-cumprir-pena-por-corrupcao-e-lavagem-de-dinheiro.ghtml>  
<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/dona-marisa-ex-primeira-dama-morre-em-sp.ghtml>  
<https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2018/04/05/juiz-sergio-moro-leva-22-minutos-para-escrever-e-liberar-ordem-de-prisao-de-lula.ghtml>. Acesso: 20 fev. 2019.

seletividade ao tratar da corrupção no Brasil, se excluindo de qualquer possibilidade de autocrítica, o autor nos ajuda a retomar um tema já abordado nesse subcapítulo, qual seja o papel das mídias na formação intelectual da sociedade. O quanto ela pode colaborar para alienar ou conscientizar. Diz o autor: “ninguém nasce imbecil, mas podemos ser feitos de imbecis, e a Rede Globo se especializou nesse trabalho” (SOUZA, 2017, p. 116).

Todos esses episódios ocorridos no Brasil: golpe em 2016 contra a presidenta legitimamente eleita; aprovação da “PEC da morte” e das reformas: trabalhista e Ensino Médio; assassinato da vereadora Marielle Franco e Anderson, seu motorista; prisão de Luís Inácio Lula da Silva e as perseguições<sup>41</sup> que mesmo preso, continua sofrendo; vitória da extrema direita nas eleições presidenciais e o avanço do conservadorismo no país abalaram profundamente o país que pensava se aproximar de uma democracia.

Outro episódio que colaborou para esse abalo foi a desistência do deputado federal Jean Wyllys<sup>42</sup> do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), eleito pela terceira vez pelo Rio de Janeiro, em exercer seu terceiro mandato como deputado federal. A desistência dele, devido às ameaças sofridas, me fez remontar todo o sofrimento que vivenciei devido ao assassinato da vereadora Marielle Franco<sup>43</sup> (PSOL- Rio de Janeiro) e seu motorista Anderson, no Rio de Janeiro em março de 2018. Até hoje não se descobriu quem matou e quem ordenou a morte da vereadora. O assassinato teve grande repercussão nacional e internacional. O deputado, assim como Marielle, compunha os quadros do PSOL, militava pelos direitos humanos e defendia, especialmente, pautas voltadas para a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT). Jean Wyllys recebia ameaças de morte por vários canais, vivia sob escolta policial, o que o obrigou a desistir de assumir o mandato e sair do país.

---

<sup>41</sup> Entre os dias 30 e 31 de janeiro de 2019 foi negado ao ex-presidente o direito de, sob escolta, participar do sepultamento de seu irmão Genival Lula da Silva. A negação críticas de especialistas, pois “pela lei o petista teria o direito, concedido rotineiramente a outros presos no país”.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/irmao-de-lula-e-enterrado-sob-protesto-apos-veto-da-justica-ao-ex-presidente.shtml>. Acesso: 25 fev. 2019.

<sup>42</sup> O deputado em entrevista exclusiva à Folha de São Paulo enumera vários episódios de ameaça contra sua vida e de familiares, além de ataques homofóbicos e *fake news* contra sua pessoa. As ameaças retiraram sua liberdade e ameaçavam sua vida. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/com-medo-de-ameacas-jean-wyllys-do-psol-desiste-de-mandato-e-deixa-o-brasil.shtml>. Acesso: 25 fev. 2019.

<sup>43</sup> A vereadora e ativista dos direitos humanos foi bruscamente assassinada no Rio de Janeiro em 14 de março de 2018. Investigações recentes dão conta que “forças estariam agindo para atrapalhar e impedir as investigações do crime”. Disponível: <https://exame.abril.com.br/brasil/assassinato-de-marielle-pode-estar-proximo-de-ser-solucionado/>. Acesso: 25 fev. 2019.

Um clima de ódio, intolerância, homofobia, parece tomar conta do país. Tornaram-se comuns nesses episódios e, em tantos outros, as pessoas comemorarem nas redes sociais a morte das pessoas porque simplesmente divergem da forma delas pensarem e de ser quem são. Perdeu-se a humanidade, a capacidade de conviver com a diversidade? E o conflito de ideias, tão saudável à democracia? E a educação, que é um ato político, uma educação que está ao lado de minorias, como os (as) analfabetos (as) e da EJA de uma forma geral? Ela também é perseguida com o avanço do conservadorismo no país.

São tempos difíceis, como narra Dowbor (2019b) no artigo: “A burrice no poder” divulgado em seu *blog* em janeiro de 2019.

**A burrice do golpe** [...] Em termos políticos, tiraram Dilma sem crime, prenderam Lula sem comprovação de culpa, elegeram um presidente absurdo por meio da prisão de quem ia ganhar a eleição, e quem prendeu Lula ganhou o posto de ministro [...] **A sociedade desinformada** [...] O espantoso é termos uma sociedade tão desinformada numa época em que estamos cercados de meios de comunicação [...] Em boa parte, essa desinformação se deve ao fato de que entre os fatos que chegam à cabeça e as opiniões que mobilizam o nosso fígado, preferimos claramente tranquilizar o fígado: vamos selecionar os fatos, ou deformá-los, para justificar o que queremos acreditar. Os demagogos do mundo há tempos aprenderam que mobilizar as pessoas pelo ódio rende muito mais do que tentar explicar-lhes a realidade. Encontrar um culpado que possamos odiar juntos gera uma catarse popular poderosa [...] No Brasil até reinventaram o comunismo para poder justificar o ódio ao Lula e aos pobres em geral (DOWBOR, 2019b, on-line).

Pensar nos pontos elencados pelo autor, nos faz pensar na responsabilidade e nos desafios postos para educar e se educar criticamente nesse contexto político-social em que o Brasil se encontra. Há uma campanha permanente de mobilização da cultura do ódio contra tudo e todos que pensam ou que defendem algo diferente do que defende aquele que representa o poder federal nesse momento. Os (as) críticos (as) a esse governo são sempre os (as) culpados, ao invés de vítimas da insensatez e incompetência que já em tão pouco tempo ele já demonstra ter (DOWBOR, 2019b), sobretudo na área de conhecimento em questão nesse estudo: a educação.

Os cenários aqui descritos interferiram sobremaneira em minha formação; e consequentemente, em minha leitura e representação da realidade; em meu processo de escritura, afinal, como afirma Freire: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2006a, p. 46). Eu estava imersa nesse contexto e ele me influenciava, como também influenciaram os programas governamentais e as políticas públicas, principalmente, as de responsabilidade do governo federal.

Hoje, 2019, temos um presidente eleito que abomina o pensamento de Paulo Freire, o autor cujas ideias são basilares para o pensamento educacional brasileiro. Sua obra traz contribuições valiosas para a formação de educadores e educadoras de EJA, como o livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2009), o último publicado em vida, em 1996. Nessa obra, o autor “apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente como dimensão social da formação humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 11), e mais, recomenda a “postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (Idem), como as que vivenciamos agora nesse governo.

Aproximo, agora, minha narrativa autobiográfica e nela a análise de alguns episódios ocorridos no Brasil a partir de 2016 às primeiras medidas do atual governo federal em relação às políticas públicas educacionais do país, mais especificamente a política de Educação de Jovens e Adultos e, nela, a política de formação inicial de pedagogos (as) para atuação na EJA. Afinal, as medidas do governo em relação aos investimentos da universidade pública: congelamento; contingenciamento; cortes de gastos; o “Future-se<sup>44</sup>”, interferem, ou não, diretamente no cotidiano das universidades públicas federais e também no Curso de Pedagogia da UFC, *locus* da pesquisa?<sup>45</sup>

A vigilância, que Freire (2009) nos convida a exercitar, me permitiu vislumbrar que a conjuntura atual representava uma ameaça à educação pública. Essa postura, de vigilância, mas ao mesmo tempo de resistência, de quem acredita na educação como “um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 2006a, p. 104), já antevia o quanto a postura conservadora e autoritária desse novo governo federal poderia interferir de forma negativa nas políticas públicas educacionais do país.

Não tardou ver concretizado o que antes constava apenas no plano de governo. O que era projeção, ameaça, passou a ser realidade. A escrita desse subcapítulo, por exemplo, se iniciou em janeiro de 2019, momento em que ocorreu a extinção da SECADI<sup>46</sup> da estrutura do MEC. Uma das primeiras decisões do novo governo federal,

---

<sup>44</sup> Na visão do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará (ADUFC): “O projeto Future-se do governo Bolsonaro para as universidades e institutos federais é, antes de tudo, um projeto de descompromisso do Estado com a educação pública.” Disponível em: <http://adufc.org.br/2019/07/19/future-se-a-privatizacao-das-universidades-e-institutos-federais-atraves-do-mercado-financieiro/>. Acesso: 21 jul. 2019.

<sup>45</sup> Esses temas de cortes na educação pública, embora não constasse da pauta de encontros que acompanhamos, devido sua relevância, sempre surgiam nos debates.

<sup>46</sup> A SECADI foi extinta com o intuito de “eliminar temáticas de direitos humanos, educação étnico-racial e a palavra diversidade”. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso: 27 fev. 2019.

através do ministro da educação, o Sr. Ricardo Vélez Rodríguez, foi extinguir essa Secretaria quando reorganizou a estrutura do Ministério da Educação.

A criação da SECADI, como já tratado no terceiro capítulo desse estudo, quando abordamos os princípios, identidade, legislação e os (des) caminhos do direito à EJA, foi uma das mais importantes medidas tanto para a afirmação da modalidade como política pública e quanto para a valorização da diversidade. Anterior a essa nova reorganização do MEC pela equipe do presidente Bolsonaro, as demandas da EJA estavam concentradas na Diretoria de EJA, a DEPEJA, vinculada à SECADI.

Com a nova organização<sup>47</sup> do MEC, realizada através do decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União de 2 de janeiro de 2019, o ministro determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Assim, a antiga SECADI, passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e houve, também, a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF).

A SECADI era responsável pela elaboração de políticas de educação para a juventude, a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como daquelas voltadas às demais modalidades de ensino, como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo e a educação especial. No entanto, a partir do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019) do governo federal, a EJA passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), que integra, junto às outras Secretarias e Autarquias, a estrutura do MEC.

Apesar de se constituir como uma modalidade, a EJA não migrou juntamente com outras modalidades para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Esta secretaria possui três (3) diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. A EJA ficou de fora.

Analisando o novo organograma do MEC, a, também, recém-criada Secretaria de Alfabetização não tratará da alfabetização de jovens, adultos e idosos, que é uma realidade do Brasil. Até o momento tem dado indícios que tratará apenas da alfabetização de crianças. Não há, no novo organograma, nenhuma referência à EJA e, por se tratar de uma modalidade historicamente negligenciada pelo poder público, esse

---

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso: 28 fev. 2019.

fato tem causado preocupação no setor educacional e, principalmente, aos militantes dos fóruns de EJA, pois “o presidente eleito, Jair Bolsonaro (PSL), repetiu durante a campanha ser contrário a políticas específicas a grupos vulneráveis, o que classificou como coitadismo”<sup>48</sup>.

A escolha do nome do Sr. Ricardo Vélez Rodríguez, para ministro da educação<sup>49</sup> e do Sr. Carlos Francisco de Paula Nadalim para secretário da Secretaria de Alfabetização, pessoas que, assim como o atual presidente, se declaram críticos da obra e das contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, nos deixam em alerta, pois por muitas vezes seus discursos são desrespeitosos, aparentando ser fruto de uma leitura distorcida e superficial do autor. Outro aspecto que dá margem para preocupação está relacionado com o despreparo técnico de ambos para assumirem esses cargos.

Em abril de 2019, ao serem completados apenas cem dias de governo, o MEC já colecionava seu segundo ministro, o Sr. Abraham Weintraub, que é economista pela Universidade de São Paulo (USP). Ele trabalhou 18 de seus 47 anos no Banco Votorantim, onde foi de *office-boy* a economista-chefe e diretor. A demissão do ministro Ricardo Vélez foi comunicada pelo presidente Bolsonaro pela rede social que costuma se comunicar. O atual ministro também já coleciona polêmicas, a mais recente, até o momento dessa escrita, é a sua pretensão de reduzir o investimento em cursos de Ciências Humanas, como a Filosofia e a Sociologia. Medida amplamente apoiada pelo presidente da república.

Retomando a discussão sobre as políticas e programas para a EJA em nível nacional nesse atual governo, é perceptível que não há incentivo para a modalidade. Como já explanado, na nova organização do MEC a EJA foi levada para a Secretaria de Educação Básica (SEB). Em um rápido acesso ao *site*<sup>50</sup> do MEC verifica-se que a Secretaria não faz nenhuma referência à EJA, seja na sessão de “apresentação”; “quem é quem”; “Programas e Ações”, ou qualquer outra. Não visualizamos uma coordenação voltada para a modalidade, tão pouco nomes de pessoas em seus quadros que trabalham com a EJA. Todavia, encontramos na estrutura da SEB a “Subsecretaria de Fomento às

---

<sup>48</sup>Disponível em: <https://www.correiadoestado.com.br/cidades/ministro-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de/344385/>. Acesso: 28 fev. 2019.

<sup>49</sup> “Indicado pelo escritor e ideólogo de setores da direita Olavo de Carvalho, o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez causou vários constrangimentos ao governo nesses pouco mais de quatro meses à frente do Ministério”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/bolsonaro-anuncia-novo-ministro-da-educacao.9b226feba338094fd3997734131712db1nm3t9nt.html>. Acesso: 29 abr. 2019.

<sup>50</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso: 21 jul. 2019

Escolas Cívico-Militares”. E por que não temos na estrutura da SEB uma subsecretaria voltada aos sujeitos da EJA?

Não faltam elementos para essa resposta. Contudo, ao longo de sua história, a modalidade teve que se afirmar em detrimento da desvalorização que lhes é imposta. Desvalorização essa que mantém estreita relação com a conjuntura política e social do momento. Quando tivemos no comando do governo federal governantes mais sensíveis à EJA, seus sujeitos, suas demandas, como tratado no terceiro capítulo, tivemos uma proliferação de programas à serviço da modalidade, a exemplo do primeiro mandato do governo Lula. Com toda crítica que possa ser feita, e que em outro momento já foi realizada, tínhamos uma variedade de programas e propostas que atendiam desde a alfabetização e educação profissional ao fomento para a pesquisa e a formação de professores (as) para a atuação na EJA, os Centros e Núcleos de Referência em Educação de Jovens e Adultos, do qual o NEJAHM-CE, localizado na Faculdade de Educação da UFC, fazia parte.

E hoje? Atualmente um dos principais objetivos desse governo em relação à educação pública continua sendo expurgar o pensamento crítico dela, daí o investimento na lógica do Projeto Escola “Sem” Partido; militarização da educação; ataque às universidades, acusando-a de improdutiva e de local para se fazer “balbúrdia<sup>51</sup>” e não ensino, pesquisa e extensão.

Dito tudo isto, reafirmo mais uma vez o quanto minha formação está encharcada de compromisso político e, conseqüentemente, da defesa dos direitos sociais. Esse período de nossa história, porque cinza, obscuro, reacionário, intolerante, requer de cada um de nós esperança. Adoeci, como tratei aqui, mas levantei, não por teimosia, “mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2011, p. 10).

Assim como Freire (2011), tenho consciência que a minha esperança sozinha não terá o poder de transformar a realidade do país, da educação pública, da EJA, da formação inicial para a EJA e, ao mesmo tempo, sei que sem ela a luta fraqueja. Deste modo, é momento também de luta e resistência, de “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos” (Idem, p.11). Momento dos (as) educadores (as) progressistas, no termo freireano da palavra, darem as mãos. “Ninguém solta a mão de ninguém” é o

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/04/30/politicos-querem-tirar-coaf-de-moro-universidade-com-balburdia-tera-menos-verba-jornais-de-terca-30.ghtml>  
Acesso: 21 jul. 2019

nosso lema e deve se concretizar em nossa prática cotidiana, em todos os espaços de atuação, como nesse estudo.

É preciso segurar as mãos dos sujeitos da EJA para *com* eles efetivar o direito à educação, que também perpassa pela formação inicial do pedagogo (a) para atuar na modalidade. Portanto, no próximo capítulo, mas não somente nele, trazemos os documentos; as disputas; as práticas, as pesquisas e o olhar dos (as) estudantes em relação à formação inicial para trabalhar junto aos sujeitos da EJA no curso de Pedagogia da FAGED/UFC, objetivando também colaborar a partir da pesquisa, com essa luta histórica, pois já atuamos em outros campos.

## **5 FORMAÇÃO INICIAL PARA TRABALHAR COM A EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC: DOCUMENTOS, DISPUTAS, PRÁTICAS, PESQUISAS E O OLHAR DOS ESTUDANTES**

*Aula sem motivação sem ninguém a intervir  
Faz que o jovem e o adulto passem o tempo a dormir  
Quem de noite vai estudar precisa de muita ação  
Pra acabar com o cansaço só com participação  
(Lúcia Helena Álvarez Leite)*

Neste capítulo, organizado em três partes, abordamos as lacunas da formação inicial para o trabalho com a EJA no curso de Pedagogia da UFC. Inicialmente, contextualizaremos brevemente a história do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC e em seguida abordaremos o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Pedagogia (PPC) de 2014, dos cursos diurno e vespertino-noturno, contemplando o recorte temporal desse estudo. Analisamos, sobretudo, os compromissos com a EJA e com seus sujeitos, presentes no citado documento, detendo-nos, inclusive, no ementário de alguns componentes como os ensinamentos e disciplinas voltadas à EJA. Para iluminar a análise, retomamos a legislação nacional da EJA e a legislação que rege o Curso de Pedagogia, bem como a contribuição dos autores que se dedicam ao estudo da temática.

Encerramos a primeira seção do capítulo, contextualizando nossa participação nas reuniões de reestruturação do PPC de 2014, com vistas à elaboração do PPC de 2019 do Curso. Tal processo foi motivado pela instituição da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nossa participação nesse processo de reestruturação materializa de forma mais objetiva os elementos da pesquisa-ação que nós afirmamos existirem nessa pesquisa, quando da descrição da metodologia adotada.

Na segunda seção, trataremos das percepções dos (as) pedagogos (as) em formação e dos (as) egressos (as), em relação à formação para atuação na EJA no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; bem como suas compreensões em relação à prática pedagógica vivenciada na disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio em EJA. Abordamos, ainda, aspectos relacionados à participação ou conhecimento desses sujeitos no que diz respeito às ações voltadas para EJA, como: grupos de estudo e pesquisa; projeto de extensão universitária; Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e

Memória - Ceará (NEJAHM), além da participação deles (as) nos momentos de discussão da reestruturação do currículo do curso de Pedagogia. Por fim, apresentaremos as ponderações dos sujeitos em relação à colaboração do Curso para sua atuação na EJA e as sugestões deixadas por eles (as) ao curso de Pedagogia da UFC para a formação inicial.

Na terceira e última seção do capítulo, apresentaremos o levantamento das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que tiveram como objeto de estudo temáticas voltadas à EJA. Embora o levantamento das pesquisas da Pós-Graduação não tenha inicialmente sido foco do nosso estudo, no decorrer da investigação, para um maior conhecimento das pesquisas sobre o tema na FACED, decidimos fazê-lo. Dos estudos encontrados, apresentamos os achados dos (as) pesquisadores (as), que, embora não tenham se dedicado a investigar a formação inicial para EJA, apontaram a necessidade da formação para EJA como primordial para a melhoria de sua qualidade.

Quanto ao levantamento dos TCC, apresentamos as principais abordagens da EJA que foram investigadas e as motivações que fizeram com que os sujeitos dedicassem seus estudos às temáticas relativas à modalidade. Apresentamos, ainda, algumas ponderações da pesquisa realizada na graduação em 2014: “Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo” - Contextualizando a formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, de Santana (2014), a única no período investigado, que se detém a investigar a formação inicial para a atuação na EJA.

### **5.1 O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e o desafio da construção de um Projeto Pedagógico (PPC) que atenda a formação inicial para a EJA: disciplinas, compromissos e disputas em busca da equidade**

Chaves (2018), em sua pesquisa intitulada “A formação docente nos percursos e itinerários dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FACED/UFC entre 1987 e 2007”, chama atenção para o fato de que em mais de meio século de existência da Faculdade de Educação, o relato de sua história ainda possui muitas lacunas. Segundo o autor, a produção acadêmica em torno da história da

instituição se restringe a sua pesquisa realizada no mestrado (CHAVES, 2014) e o trabalho da professora Maria Estrêla Araújo Fernandes (CHAVES, 2018, p.133).

Destaco uma situação peculiar. Nesse meio século de existência acadêmica somente dois trabalhos, o da Profa. Maria Estrêla Araújo Fernandes e a Dissertação deste pesquisador são referentes à história dessa Instituição formadora. Após a comemoração do seu cinquentenário, a FACED ainda tem lacunas em relação a sua história.

O que autor aborda com esse comentário é que embora muitas pesquisas elejam a FACED como *locus*, são restritas às que a elegeram como objeto de pesquisa e que se ocuparam a investigar sua história.

A Faculdade de Educação, que abriga o curso de Pedagogia, tem sua gênese na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da Universidade do Ceará (UFC), que foi criada pela Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961, do século XX. Esta instituição pública de educação superior tinha como foco a formação profissional para a orientação e administração escolar e de sistemas escolares. Eram 12 (doze) os cursos de formação agregados à FFCL da referida universidade: “Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglos-Germânicas e Pedagogia” (UFC, 2014, p. 10).

Já o curso de Pedagogia da FFCL começou a funcionar no dia 1º de setembro de 1963, sob a coordenação administrativa do Departamento de Educação, que era composto por uma secretaria geral subdividida da seguinte forma: Divisão Administrativa e Divisão Didática. Pode-se afirmar que esse departamento foi o embrião da futura Faculdade de Educação/FACED.

De acordo com Chaves (2014), nesse momento, o Curso era estruturado em regime seriado, anual, dividido em dois ciclos. Cada um dos ciclos tinha a duração de dois anos. “O primeiro era constituído de matérias básicas, o qual fazia aconselhamento profissional e o segundo de estudos de natureza específica, o qual preparava os discentes para o nível de especialista” (CHAVES, 2014, p. 68).

No contexto de sua criação, o modelo de educador a ser perseguido pelo curso de Pedagogia seguiu o padrão dos demais cursos de formação de educadores presentes no Brasil. A prioridade era formar para uma cultura geral, voltada à formação da consciência nacional. Para tanto, as principais influências estiveram ancoradas no psicologismo e tecnicismo.

Em 1968, devido à Reforma Universitária, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Lei nº 5.540 de 28/11/1968, idealizada em conformidade

com o acordo MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID - sigla em inglês) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos, foram fixadas as novas normas de organização e funcionamento do Ensino Superior Nacional.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso vespertino-noturno de 2014, embora o novo Regimento da FFCL de 1966 já anteviesse autonomia pedagógica e administrativa ao Departamento de Educação, até o final de 1968 ele funcionou com a mesma estrutura. Tal organização era formada por setores de estudos que reuniam as disciplinas do curso de Pedagogia e das demais Licenciaturas em: “1. Teoria e Fundamentos; 2. Métodos e Técnicas; 3. Organização e Administração Escolar; 4. Orientação Educacional e Educação de Excepcionais” (UFC, 2014, p.11).

Contudo, desde 1966, o grande debate na FFCL já se concentrava em torno do projeto de criação da Faculdade de Educação. O ápice desse debate se deu quando da realização da Semana Pedagógica de 1968. Nesta Semana, foram realizados estudos para uma maior compreensão sobre o que preconizava a Reforma Universitária e como se daria sua implantação.

O desfecho desse processo de emancipação da FACED à estrutura da FFCL ocorreu em 16 de dezembro de 1969. A partir de então, o Curso de Pedagogia passou a integrar a FACED. “Conforme o Regimento Geral da UFC, de 1969, no seu artigo 1º, parágrafo único, ficava estabelecido doravante o Curso de Pedagogia da UFC integrado à unidade acadêmica Faculdade de Educação/FACED” (UFC, 2014, p. 11). Desde então, o perfil de formação do (a) pedagogo (a) almejado pela instituição, vem sofrendo influência do contexto econômico, sociopolítico e das normatizações da legislação educacional de cada período de sua história.

Da década de 1970 para 1980, o contexto sociopolítico vivenciado no país caracterizado pelo processo de abertura política e, com ela, o ressurgimento de movimentos populares que se mobilizavam em prol da redemocratização do País, sugerindo a formação de um educador crítico e envolvido com essa discussão. Tais discussões deram origem, no ano de 1987, ao primeiro Projeto Pedagógico da FACED. “Esse novo currículo foi adotado no segundo semestre do ano de 1987, tendo sido aprovado em todas as instâncias deliberativas da faculdade, universidade e o Conselho Federal de Educação” (CHAVES, 2018, p. 145).

Segundo o autor, o processo de construção desse primeiro currículo “foi conflitante, doloroso e complexo. Não tinha como não sair com alguns sentimentos de

perda por parte de alguns docentes que ajudaram na sua composição” (CHAVES, 2018, p. 145). Contudo, o autor destaca que o sentimento coletivo democrático foi o maior vencedor e que, de forma gradativa, o currículo foi sendo implantado. O novo currículo do curso de Pedagogia não visava mais a formação do especialista tecnicista burocrático, tinha como objetivo “recompor a identidade docente da Pedagogia” (Idem, p.146). A sala de aula com sua complexidade passou a ser o foco.

Portanto, na década de 1990, os debates em torno da reforma educação nacional, assinalam “para a proposta de um profissional crítico que dê conta do fenômeno educativo em sua acepção ampla e, em particular, do docente nas séries iniciais do ensino de 1º grau, da pré-escola e da educação popular” (UFC, 2014, p. 11). Nesse período, as habilitações orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar foram substituídas por áreas de aprofundamento em Educação Infantil; Educação Especial; Educação Popular e Arte-Educação.

Ainda na década de 1990, do século XX, como resultado dos debates que versavam em torno da questão da necessidade de democratização do ensino, sobretudo do ensino superior, ocorreu a criação do Curso de Pedagogia Noturno da FAGED, efetivado no semestre 1991.1. Sua primeira turma iniciou em 1992 e visou o atendimento dos estudantes-trabalhadores. Foram muitos os desafios dos primeiros anos de funcionamento do Curso, sobretudo, os relacionados à estrutura, pois “não havia atendimento nos departamentos, na coordenação, espaço para xerox e cantina” (UFC, 2014, p. 12). Tais entraves foram sendo superados até o final dos anos 1990.

De acordo com Chaves (2018), a formação a ser perseguida para esse pedagogo (a) do curso Noturno, era a de um (a) educador (a) que fosse capaz de se integrar efetivamente no processo de criação e afirmação de uma escola pública, democrática, que se empenhasse em contribuir com os anseios da maioria da população brasileira. “A formação era voltada exclusivamente para a escola pública, tendo sua formação como uma garantia democrática. Esse profissional da educação nascia educador” (CHAVES, 2018, p. 148).

A Matriz Curricular<sup>52</sup> inicial do curso noturno era basicamente a mesma do diurno. “Era uma formação mais sólida e bem objetiva, essa proposta era praticamente igual a realizada em 1987, só foi adaptada a uma outra realidade educativa” (CHAVES,

---

<sup>52</sup> De acordo com Chaves (2018), a aprovação da estrutura curricular do curso de Pedagogia noturno se deu no dia 18 de dezembro de 1990. Data da Resolução Nº 26 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC.

2018, p. 149). Ainda de acordo com Chaves (2018) “cada semestre tinha quinze semanas para serem cursadas. As aulas iniciavam as 18h30min e terminavam as 22h [...] dependendo dos créditos cursados pelos discentes, as sextas-feiras eram para estudo na faculdade” (Idem).

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, qual seja a formação inicial para a EJA, o que ocorre é que os estágios no curso de Pedagogia noturno eram realizados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Deste modo, o curso noturno de Pedagogia da UFC traz, em sua gênese, uma estreita relação com a EJA, no que diz respeito tanto à similaridade das precariedades que teve que enfrentar inicialmente; quanto ao público-alvo a que foi destinado, como também o contato que passou a ter com os sujeitos da EJA devido aos estágios. Essa relação com os sujeitos da EJA das escolas no curso noturno foi lembrada várias vezes em reuniões de discussão da reestruturação do currículo de 2014, ocorridas no período de junho de 2016 a junho de 2018, pelos (as) docentes que vivenciaram esse momento inicial do Curso, ou que atuavam nele no período da reestruturação.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), o Curso de Pedagogia (diurno e noturno) passou a ser submetido a uma avaliação interna e, a partir dela, os docentes apreenderam que o curso deveria priorizar a formação do magistério, com aprofundamento nas seguintes áreas de conhecimentos: Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Arte e Educação; Educação Especial; e, por fim, Novas Tecnologias. Entretanto, era oportunizada a livre escolha do (a) pedagogo (a) em formação pela área de aprofundamento que mais lhe interessasse.

Na chegada do novo milênio, analisando os avanços e as mudanças na sociedade vigente, como também as novas tendências progressistas na educação, surgiram novos debates em relação ao perfil profissional dos (as) pedagogos (as) e, assim, surgiu a necessidade de debates sobre o Curso e sobre a modificação de seu projeto pedagógico, que até então era de 1987.

As áreas de aprofundamento desapareceram e deram lugar a formação mais ampla, devido aos novos espaços que o curso de Pedagogia tinha conquistado. Com as DCNCP, em 2006, exigindo a mudança no PPC, em 2007 ocorreu durante o ano a discussão e a finalização do Projeto Pedagógico do século XXI (CHAVES, 2018, p. 150).

Portanto, em 2007, objetivando atender ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura,

mediante a Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), após discussões coletivas, uma nova versão do projeto pedagógico foi aprovada pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 03 de julho de 2007 (UFC, 2014). “Com o novo milênio, muitas mudanças vieram para o curso de Pedagogia. Essas modificações estavam alicerçadas na legislação educativa nacional, que também chegariam com um novo governante: Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007)” (CHAVES, 2018, p. 175).

O estudo de Chaves (2018) destaca que a maior mudança ocorrida no PPC do curso de 2007 foi a extinção das áreas de aprofundamento. Elas estiveram presentes no currículo do curso de 1987 até 2006. Seu término ocorreu no primeiro semestre de 2007. Contudo, “quem ingressou na FAGED até o semestre 2006.2, ainda tinha o direito de cursar essas disciplinas e se aprofundar em uma temática educativa” (Idem, p.184). Ou seja, de acordo com o autor, antes de 2007, a formação do (a) pedagogo (a) tinha como perfil profissional a docência generalista, devido à permanência das áreas de aprofundamento. Com a modificação ocorrida em 2007, o profissional em Pedagogia passou a ser direcionado para duas vertentes: docência na Educação Infantil e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CHAVES, 2018).

Em 2012, “os Colegiados e o Conselho Departamental da FAGED/UFC, percebendo nuances diferenciadas na estrutura curricular, no público alvo, na dinâmica do Curso nos turnos diurno e noturno, que inclusive, já possuíam codificação distinta no INEP/MEC” (UFC, 2014, p. 12) sugeriram o desmembramento dos dois cursos. A partir de então, foi criada a coordenação do Curso Noturno e, posteriormente, seu Colegiado em 2012; e o Núcleo Docente Estruturante<sup>53</sup> (NDE), em outubro de 2013 (UFC, 2014).

Deste modo, os dois cursos passaram a discutir a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), objetivando adequá-lo às Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e propostas para a formação do (a) pedagogo (a), “frente aos desafios da

---

<sup>53</sup> “De acordo a Resolução Nº10 da CEPE de 01 de Novembro de 2012 o NDE tem como atribuição: I – avaliar, periodicamente, pelo menos a cada três anos no período do ciclo avaliativo dos SINAES e, sempre que necessário, elaborar propostas de atualização para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e encaminhá-las para apreciação e aprovação do colegiado do curso; II – fazer o acompanhamento curricular do curso, tendo em vista o cumprimento da missão e dos objetivos definidos em seu Projeto Pedagógico; III – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; IV – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; V – Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mundo do trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; VI – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação; VII – sugerir e fomentar ações voltadas para a formação e o desenvolvimento dos docentes vinculados ao curso” (UFC, 2014, p. 115- 116).

educação nacional, levando em consideração a dimensão dialética da realidade social e do fenômeno educacional” (UFC, 2014, p. 13).

Visando adequar a formação em Pedagogia à dinâmica de uma sociedade plural e democrática, respeitando os preceitos legais que regulamentam a formação docente na universidade brasileira, o Colegiado do Curso de Pedagogia, turno diurno, código 52, da Faculdade de Educação -FACED, reunido em 15 de outubro do corrente ano, consolidou a versão final de atualização do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, decorrente de uma série de estudos e ações empreendida pelo grupo de trabalho, legitimado pela representação acadêmica, segundo as orientações e os critérios estabelecidos pela Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular da PROGRAD/COPAC/UFC, para elaboração de uma versão atualizada do referido documento, na integralização curricular, conforme a legislação em vigor para o curso de Pedagogia (UFC, 2013, p. 6-7).

Atualmente, 2019. 1, os dois cursos ofertam, anualmente, cada um deles, 80 vagas para ingressos no primeiro período, sendo 40 vagas para o primeiro semestre e 40 para o segundo, do ano letivo. A forma de ingresso é por via do Sistema de Avaliação Unificada (SISU), do Ministério da Educação (MEC). Contudo, para além do processo de seleção e acesso promovido pelo SISU, a UFC proporciona outras formas de ingresso no Curso de Pedagogia, são elas: transferência; admissão por convênio; admissão de graduado; mudança de curso e admissão em disciplinas isoladas (aluno especial) (UFC, 2014).

Realizada esta breve contextualização histórica do curso de Pedagogia da UFC, e, mais especificamente, dos processos de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso desde sua criação até a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno (52) e Vespertino-Noturno<sup>54</sup> (53), consolidados em 15 de outubro de 2013 pelo Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, passaremos a abordar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia de 2014 - Diurno (52) e Vespertino-Noturno (53), que contempla o recorte temporal desse estudo, focalizando a abordagem no tratamento dado à formação inicial dos (as) futuros (as) pedagogos (as) para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, como tratamos da análise dos dois documentos, é importante destacar que embora tenha ocorrido o desmembramento dos dois cursos, como já referido, o conteúdo de seus PPC possui pouquíssimas diferenças. Tal observação pode ser confirmada a partir do sumário de ambos os Projetos, mas não só. Ao procedermos a uma leitura criteriosa dos dois PPC, constatamos a percepção inicial.

---

<sup>54</sup> A partir do PPC de 2014 o curso noturno passa a ser ofertado nos turnos vespertino-noturno.

O PPC do curso diurno “está composto por 20 seções” (UFC, 2013, p.7). Excluem-se desse total as seções destinadas às referências bibliográficas e referências normativas. Já o PPC do Curso Vespertino-noturno organizou suas reformulações “em 23 seções, apresentadas no sumário do projeto pedagógico do curso e explicitadas ao longo do texto” (UFC, 2014, p.6). Ao contrário do curso diurno, no noturno foram contabilizadas as referências bibliográficas e referências normativas. Outra diferença está na nomenclatura utilizada pelos cursos na seção 10. O Curso Vespertino-noturno utilizou “Componentes curriculares por Núcleo” e o diurno: “Disciplinas por Núcleo” e a seção “Unidades curriculares do Curso de Pedagogia Vespertino-Noturno 2014.1” consta apenas neste último.

Os trabalhos para reformulação do PPC do Curso Vespertino-noturno foram iniciados em 21 de junho de 2013 e as alterações se referiam aos seguintes pontos:

Perfil do curso; Atividades do curso; a Carga Horária do curso, a Representação Gráfica de um perfil de Formação (Matriz Curricular); o Perfil do Egresso; a Forma de Acesso ao Curso; Estágio Curricular; Coordenação do Curso; Corpo Docente; Componente – Integralização das disciplinas; Atualização da bibliografia no ementário das disciplinas; Competências e Habilidades a serem desenvolvidas; Metodologia de Ensino e de Aprendizagem; Prática como Componente Curricular; Acompanhamento e Avaliação dos processos de Ensino e Aprendizagem; Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico; Perfil do Profissional a ser formado; Organização Curricular; Distribuição da carga horária do curso; Integralização Curricular; Ementas; Integralização da carga horária de Disciplinas Optativas; Carga horária das Disciplinas; Quadro das Disciplinas Equivalentes (UFC, 2014, p. 6).

As mesmas alterações descritas acima foram realizadas no PPC do curso diurno, e, em ambos os cursos, também ocorreram alterações relacionadas às disciplinas, como: alteração de carga horária; criação e extinção de disciplina; a mudança da condição de algumas disciplinas obrigatórias para optativas e vice-versa.

As principais mudanças ocorridas nas disciplinas dos cursos e que avaliamos pertinentes ao nosso estudo, se deram da seguinte forma: no projeto do curso diurno a disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos (04 créditos; 64 h/a) passou a figurar no novo Projeto como obrigatória, o que foi avaliado como positivo para a discussão da EJA no Curso. Contudo, a disciplina Estágio II no Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos, de mesma carga horária, que poderia proporcionar uma vivência de forma mais estruturada ao (à) pedagogo (a) em formação junto à modalidade, consta como uma atividade opcional.

Já no projeto do Curso Vespertino-noturno, a disciplina Estágio II no Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possuía o *status* de atividade obrigatória passou a ser optativa nessa nova organização curricular, com carga horária de 64 h/a. Semelhante ao curso diurno, embora a disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos seja oferecida no Curso Vespertino-noturno como obrigatória, tal mudança fez com que se reduzissem cada vez mais as possibilidades de contato do (a) pedagogo (a) em formação com os sujeitos da EJA em sua formação inicial, quando o Curso não priorizou a experiência do estágio junto a essa modalidade.

Poderíamos nos perguntar: mas a disciplina Estágio II, no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos (EJA) não poderia ter sido considerada como obrigatória em ambos os cursos? Sim. Legalmente ela poderia ter sido contemplada, pois a EJA enquanto modalidade está inserida nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, contemplada na própria Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), que afirma em seu artigo quinto (5º), que o egresso do curso de Pedagogia deverá ser capaz de:

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, **assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria**; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos **em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades** do processo educativo (BRASIL, 2006, p.2. Grifos nossos).

Ainda em relação à importância da EJA ser contemplada no estágio do Curso de Pedagogia não devendo, portanto, ser uma disciplina optativa, mas obrigatória, trazemos o inciso dois (II) do artigo sétimo (7º) das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que trata da distribuição das 3.200h, carga horária mínima para realização do referido Curso. Dessa carga horária total, no mínimo 300h<sup>55</sup> deveriam ser dedicadas ao Estágio Supervisionado. Segundo a legislação, o estágio deveria ocorrer “**prioritariamente** em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, p. 4. Grifos nossos).

Entendemos que dar prioridade a algo é diferente de oferecer exclusividade. O que ocorreu no processo de reestruturação do PPC de 2007, a partir de junho de 2013,

---

<sup>55</sup> Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em 1 de julho de 2015, a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado passou para 400h, o que trataremos mais adiante.

que deu origem ao PPC de 2014, foi que ambos os Cursos deram exclusividade em sua carga horária obrigatória destinada ao Estágio Supervisionado, para o estágio em Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental de crianças. No Curso Vespertino-noturno, por exemplo, esses dois componentes foram ofertados no turno vespertino, como afirma o PPC do Curso:

[...] designadamente com relação aos componentes: Estágio-Educação Infantil e Estágio I no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que exclusivamente, serão ofertados no turno vespertino, sendo que os demais componentes da Matriz curricular de 2014.1 serão ofertados no turno noturno, e também nas manhãs dos sábados, haja vista a necessidade do cumprimento da carga horária semestral, de acordo com a composição da Integralização desse curso (UFC, 2014, p. 9).

Em nossa compreensão não houve uma divisão democrática nas horas destinadas aos estágios na instituição. Visto que essas horas, nos dois cursos, ficaram distribuídas apenas para as disciplinas de Estágio em Educação Infantil e Estágio I no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, criadas nessa nova organização curricular, ambas com carga horária de 10 créditos (160 h/a), totalizando 320h de estágio exclusivo, junto a crianças e, quando muito, adolescentes. Para além da exclusão da EJA dos estágios na condição de componente obrigatório, a disciplina Estágio em Organização e Gestão Educacional, outra temática que também deveria ser abordada pelo Curso, passou também a ser opcional.

Portanto, a questão de não se ofertar o estágio em EJA na condição de disciplina obrigatória não tem relação com legalidade ou ilegalidade da legislação educacional nacional. A questão é de prática, é de opção política da Universidade, no caso o curso de Pedagogia da UFC; e também de opção política dos gestores que operam os sistemas e redes de educação e ensino. Os sistemas não oferecem a modalidade no período diurno. Embora não exista legislação que aponte que ela só deva ser ofertada no período noturno, quando a EJA é ofertada na escola regular, esta oferta só acontece durante a noite, salvo raras exceções, como é o caso da Rede de Educação Pública Municipal de Fortaleza, que vem ofertando na condição de projeto-piloto, a EJA Diurna<sup>56</sup>, algumas turmas de EJA ofertadas no período diurno.

---

<sup>56</sup> A Secretaria de Educação de Fortaleza, por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental/Célula da Educação de Jovens e Adultos - EJA e Diversidade propôs, no ano de 2016 que fosse ofertado a partir de 2017, aos jovens entre 15 e 17 anos, a EJA no período diurno. “A Proposta Educacional para Atendimento a jovens de 15 a 17 anos que pretendem iniciar ou concluir os anos finais do Ensino Fundamental tem caráter amostral e é pensada para acontecer no período diurno, em escolas que atendam exclusivamente Ensino Fundamental II” (FORTALEZA, 2016, p. 7). A solicitação para que a escola ofereça a EJA no período diurno é a demanda. Atualmente, 2019, o projeto EJA Diurno é ofertado em nove

Como apontamos em nossa reflexão, a opção pela exclusividade ao Estágio Supervisionado às duas disciplinas mencionadas, não se deve a uma exigência legal apresentada pela nova legislação da época, qual seja, a Diretrizes do curso de Pedagogia de 2006, mas de uma opção política do Colegiado do Curso de Pedagogia quando aprovou o PPC de 2014 dessa forma.

A aprovação do documento com essas alterações deve-se ao nível de articulação, organização, e poder dos grupos responsáveis pelas áreas que foram contempladas em ambos os estágios. E ao mesmo tempo, de forma contrária, também revela o quanto os sujeitos dos grupos que militam a EJA se mostraram desarticulados, desorganizados durante esse processo. Nesse sentido, esses grupos teriam menos poder diante dos sujeitos que participaram do processo de reestruturação e do próprio Colegiado? Fica a indagação.

O que sabemos é que a luta para assegurar a Educação de Jovens e Adultos como um direito e não como uma compensação, é uma luta cotidiana, árdua, como já abordada. É histórica em um país em que “ainda se ressentir de uma formação escravocrata e hierárquica” (BRASIL, 2000a, p. 66). Esta luta também perpassa pela formação inicial para a atuação na EJA, sobretudo, nos espaços de formação públicos, que são financiados pela arrecadação dos impostos. Impostos esses pagos principalmente pelos mais pobres, os sujeitos da EJA, que são quem mais pagam impostos no Brasil<sup>57</sup>.

A luta pela construção de uma EJA como direito subjetivo exige uma formação inicial de qualidade, daí nossa defesa pelo estágio obrigatório na modalidade, no Curso investigado e, ao mesmo tempo, a defesa para que turmas de EJA sejam ofertadas em

---

(9) escolas da Rede distribuídas nos seguintes distritos: II, III, e V. O projeto-piloto é tema de investigação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará pela doutoranda Raquel Martins, e em breve teremos a oportunidade de conhecermos mais detalhes de como o Projeto vem sendo realizado, visto que no *site* da Secretaria de Educação de Fortaleza no local referente à EJA não encontramos informações sobre seu andamento.

<sup>57</sup> “Isso acontece porque a carga tributária brasileira está concentrada nos impostos indiretos, que consistem em taxas sobre o consumo inseridas nos preços de toda e qualquer mercadoria [...] Na opinião de Clemente Ganz Lúcio, diretor técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), as “taxas invisíveis” sobre o consumo tornam o sistema tributário brasileiro injusto, já que possuem caráter regressivo. “A regressividade significa que os pobres pagam, proporcionalmente à sua renda e ao seu patrimônio, muito mais impostos do que os ricos. Quanto menor o salário, proporcionalmente, maior é a carga tributária. Maior é o montante despendido do salário do trabalhador para pagar tributos”, explica Ganz”.

Disponível em:

<https://www.brasilefato.com.br/2019/01/28/entenda-porque-os-pobres-pagam-mais-impostos-no-brasil/>

Acesso: 09 jul. 2019.

todos os turnos nesse país, inclusive no diurno, como descreve a Resolução nº 3 do CNE/CEB, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), quando em seu artigo quinto (5º), parágrafo único, trata da “oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular **quanto na Educação de Jovens e Adultos** [...]”. Para um melhor atendimento desse público, a legislação afirma ser necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino; II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; **III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo** (BRASIL, 2010, p. 1-2. Grifos nossos).

Oportunizar tempos e espaços para quem deseja voltar à escola, ou mesmo iniciar seu processo de escolarização deve ser uma bandeira a ser erguida pelos sujeitos da EJA e toda a rede de apoio à modalidade. Se tivéssemos turmas de EJA sendo ofertadas em todos os turnos, os cursos de formação contariam com mais espaços para a realização de estágios e outras iniciativas junto à EJA, quando esta fosse a opção do curso de formação inicial. Seria mais uma possibilidade para que a formação inicial, na modalidade, se efetivasse.

É preciso, portanto, que nesse retorno à escola, os educandos e educandas da EJA encontrem profissionais do magistério com uma formação adequada, de qualidade, para atendê-los (as), como afirma o Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000b), que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”. 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, 2000a, p. 60).

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, 2000b, p. 3. Grifos nossos).

As atualizações nos PPC dos cursos de formação de professores (as) nas universidades públicas são motivadas, na maioria das vezes, pela necessidade de adequação à legislação educacional nacional. No Curso de Pedagogia da UFC, as modificações no PPC de 2007, que originaram o PPC de 2014 do Curso, foram motivadas pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 2006 (BRASIL, 2006).

A análise do PPC de 2014 do Curso de Pedagogia da UFC e da legislação referente à Educação de jovens e Adultos e aos cursos de formação de professores (as) no Brasil nos proporcionou potencializar nossa convicção de que não é por ausência de legislação que a formação inicial para a EJA não se realiza com a intensidade que gostaríamos nas universidades, nos cursos de formação de professores. Todavia, como já explanado nesse estudo, a inscrição na Lei não é garantia para a efetividade do direito, mas, ao mesmo tempo, a legislação, que advém da luta pela EJA, pode ser utilizada para reivindicar sua aplicação, como fazemos agora junto ao Curso de Pedagogia da UFC.

No próprio PPC de 2014 do Curso de Pedagogia da UFC, considerada “bússola” do Curso e foco maior de nossa análise nesse capítulo, em várias seções dos dois documentos analisados, localizamos em vários trechos a intencionalidade do Curso em formar os (as) pedagogos (as) para atuar junto à modalidade ou a presença de reflexões direcionadas para a EJA e seus sujeitos. Tais compromissos e reflexões foram compilados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Compromissos e reflexões em relação à EJA e seus sujeitos presentes no PPC de 2014 do Curso de Pedagogia da UFC (Continua)

Seção	Compromissos e Reflexões
Apresentação	O referido Curso, nestes cinquenta anos de existência acadêmica, tem alavancado

	a formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e <b>para a Educação de Jovens e Adultos</b> , no Estado do Ceará (p. 5. Grifos nossos).
Justificativa	[...] a escola passa a ser, então, um dos lugares privilegiados para a construção da cidadania, processo que deve ser formalmente iniciado com uma garantia de acesso à escolarização ao grande contingente populacional ainda socialmente excluído em nosso país, <b>sobretudo os que não conseguiram frequentar a escola “na idade adequada”</b> (p. 8. Grifos nossos).
Princípios Norteadores	A formação em Pedagogia desenvolve no educando uma consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico, racial, de gêneros, <b>faixas geracionais, classes sociais</b> , religiosas, políticas, ideológicas, escolhas sexuais, necessidades especiais, entre outras (p.14)
Perfil do Egresso	Com essa formação, o egresso em Pedagogia deverá estar apto a atuar como: <b>docente</b> na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na <b>Educação de Jovens e Adultos</b> [...] (p. 17. Grifos nossos).
Competências e habilidades a serem desenvolvidas	Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema regular, <b>assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria</b> ;  Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da <b>aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano</b> , em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p. 19. Grifos nossos).  <b>Criatividade a ser demonstrada no exercício docente</b>  Na renovação das práticas pedagógicas relacionadas à educação de pessoas com necessidades especiais, na educação do campo, em organizações governamentais e não-governamentais, <b>em educação de jovens e adultos</b> e inserção nas diversas culturas, entre elas, afrodescendentes e indígena (p. 20. Grifos nossos).

Fonte: Produzido pela autora a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Vespertino-noturno<sup>58</sup> 2014 - código 53.

Como mostramos no quadro 2, o documento apresenta vários compromissos e reflexões em relação à EJA e seus sujeitos. No entanto, em nossa concepção, que foi confirmada após a análise dos dados do trabalho de campo pelos sujeitos acompanhados pela pesquisa, os compromissos presentes no PPC de 2014 para com a formação inicial para a EJA e seus sujeitos no Curso de Pedagogia da UFC se deu de forma tímida e precária, por vários motivos que mostraremos a seguir, quando daremos a voz aos (às) pedagogos (as) em formação e egressos (as) do curso de Pedagogia.

Eles (as) confirmam a invisibilidade da EJA no Curso durante seus percursos formativos na FACED no período investigado. Nesse sentido as intenções descritas no PCC teriam se transformado em “letra morta”, concretizada quando foi extinta a obrigatoriedade do Estágio em Educação de Jovens e Adultos no Curso Vespertino-noturno, até então o espaço privilegiado de encontro dos futuros (as) pedagogos (as) com a realidade da EJA.

<sup>58</sup> Devido à semelhança dos conteúdos presentes no PPC 2014 dos dois cursos: Diurno e Vespertino-noturno, tomamos aqui como referência apenas o conteúdo do PPC do curso Vespertino-noturno.

É necessário ressaltar que não foi somente essa mudança que potencializou a invisibilidade da EJA e de seus sujeitos no PPC de 2014. Retomando as mudanças realizadas junto às disciplinas no processo de reestruturação do PPC de 2007 e que foram incorporadas ao PPC de 2014.1 dos dois cursos e que percebemos possuir grande relação com o tema da formação inicial para a EJA no curso de Pedagogia na UFC, foi também a mudança da disciplina que Psicologia da Educação IV (04 créditos - 64 h/a), de obrigatória para opcional nos cursos diurno e noturno-vespertino.

Mais uma vez, percebemos a exclusividade do curso com apenas um de seus públicos. Analisando a seção “Ementário dos componentes curriculares obrigatórios e optativos por departamento, com bibliografia”, de ambos os cursos, percebemos o quanto o estudo da bibliografia proposta por essa disciplina poderia colaborar para a formação inicial em EJA, uma vez que proporcionaria o estudo do desenvolvimento dos sujeitos da EJA, avaliado por muitos estudiosos do tema da formação inicial para a EJA, dentre eles Arroyo (2006; 2017) e Ribeiro (1999), como necessário para uma formação de qualidade nesse campo.

[...] os desafios à formação dos educadores são muito grandes, pois, para promover essa integração de forma produtiva, **é necessário um alto grau de compreensão** da estrutura dos conteúdos escolares por um lado e, por outro, **dos procedimentos mentais de que lançam mão jovens e adultos para resolver problemas práticos do cotidiano e explicar os fenômenos que os rodeiam** [...] (RIBEIRO, 1999, p. 194. Grifos nossos).

Como afirma Ribeiro (1999), é preciso compreender como o jovem e o adulto se desenvolvem, pensam e aprendem. A disciplina, em sua ementa, se compromete a abordar “temas desafiadores à psicologia da idade adulta. Aspectos psicológicos da condição de excluído do adulto analfabeto e os efeitos da exclusão digital” (UFC, 2014, p. 77). Já na bibliografia complementar, localizamos a obra: “Juventudes e cidades educadoras” de Paulo Carrano, estudioso renomado na temática da juventude na EJA. Ponderamos que a mudança de *status* dessa disciplina de obrigatória para opcional deixou um vácuo teórico nas formas de compreensão do desenvolvimento dos sujeitos da EJA.

Ainda em relação à análise do Ementário, destacamos que como o PPC de um curso representa o seu “cartão de visitas”, para fazer uso da analogia, se tivéssemos analisado a contribuição do Curso de Pedagogia da UFC para a formação inicial para a EJA, utilizando apenas a pesquisa bibliográfica, ao concluirmos a análise do ementário

das disciplinas dos ensinos, nosso trabalho já estaria encerrado e nossa hipótese inicial confirmada.

A análise do Ementário confirma as críticas dos sujeitos em relação aos ensinos não abordarem a EJA em sua prática. Nenhum dos ensinos faz referência à EJA ou aos seus sujeitos em sua ementa ou bibliografia e, alguns deles, abordam a aprendizagem da criança, na ementa ou na bibliografia básica ou complementar, como vemos abaixo:

**Ensino de Língua Portuguesa:** [...] A produção escrita no ensino fundamental: análise da situação do ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, sua relação com a avaliação e a **produção oral e escrita da criança** e atividades para o seu desenvolvimento. Reflexão sobre o papel do professor para o desenvolvimento da **linguagem da criança** (UFC, 2014, p. 54. Grifos nossos).

**Ensino de Geografia e História:** O desenvolvimento das noções de espaço e tempo **na criança** [...] (Idem)

**Ensino de Matemática:** BORGES NETO, Hermínio; DIAS, Ana Maria Iorio. **O Desenvolvimento do raciocínio matemático na pré-escola.** In: SEDUC. Material Didático do curso de capacitação. SEDUC: Fortaleza, 1991. p. 99-119

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção Matemática.** Campinas: Editores Associados, 2006.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática.** Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PANIZZA, Mabel. **Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análises e propostas. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: ArtMed, 2006 (UFC, 2014, p. 55. Grifos nossos).

Já a disciplina Estágio I no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, obrigatória, na mesma linha que os ensinos não aborda a EJA. Embora ela seja uma modalidade e, portanto, possua um modo próprio de operar, suas especificidades, ela está inserida também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal aspecto já seria o suficiente para, com base na interdisciplinaridade, mencioná-la em algum momento da realização da Disciplina.

São várias as reflexões que realizamos após essa análise: das 96h/a disponíveis para cada disciplina de ensinos, seria possível dedicar uma unidade à EJA? A bibliografia, mesmo que a complementar, poderia sugerir a leitura de obras, resultados de pesquisa envolvendo a modalidade? Se ofertada a disciplina “Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos”, mesmo que de forma opcional, na vigência do PPC de 2014, qual a qualidade dessa intervenção, se os (as) pedagogos (as) não tiveram a oportunidade de trabalhar as abordagens necessárias para essa modalidade nos ensinos e, tão pouco, cursaram a disciplina de Psicologia IV, que também colaboraria com essa intervenção? Quais seriam os outros componentes que poderiam

colaborar para qualificar a participação dos (as) futuros (as) pedagogos (as) nesse processo? Teoricamente, se a interdisciplinaridade prometida no PPC for vivenciada na prática cotidiana do Curso, acreditamos que muitos deles poderiam contribuir para a realização do Estágio. Mas na prática, quem fez esse papel?

E as disciplinas diretamente ligadas à EJA: Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos? Como foram abordadas no Ementário do PPC de 2014? O que dizem suas ementas e bibliografias?

Iniciemos nossa análise pela Educação Popular e de Jovens e Adultos, obrigatória nos dois cursos, ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados. Como já mencionado, reafirmamos que a carga horária de 64h/a não colabora para a abordagem de duas grandes áreas do conhecimento. Observamos que no documento a ementa corresponde ao que a disciplina deve trabalhar. Porém, ponderamos que a bibliografia descrita, a complementar e a básica privilegiam uma das áreas, a Educação Popular. Vejamos:

#### **Bibliografia Básica**

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. 2ª.edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SALES, Ivandro. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUGLIA, Afonso e MELO NETO, José Francisco. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: UFPB, 1987.

LEHER, Roberto. Educação Popular como estratégia política. In: **Educação e Movimentos sociais: novos olhares**. Campinas SP. Editora Alínea, 2007.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In CANÁRIO, Rui (org.) **Educação popular e movimentos sociais**. Coimbra: Educa, 2007, p.37-80.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

#### **Bibliografia Complementar**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

PAIVA, Vanilda. 2ª. e 3ª. Parte. **Educação Popular e Educação de Adultos**. SP: Loiola, 1987.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.33,set/dez2006, p.519-539.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular: em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre, Tomo Editorial, Camp. 2001 (UFC, 2014, p.32).

Sabemos que a referência que consta no Ementário pode ser alterada pelo (a) docente que irá ministrar a disciplina e como acompanhamos a disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos por três semestres, percebemos mudanças na bibliografia sugerida, como a exemplo desse semestre:

Figura 1: Bibliografia da disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos 2015.2

REFERÊNCIAS
<p><b>Leituras obrigatórias:</b>            BRASIL. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Resolução nº 11/2000. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000            BRASIL. Documento do Brasil preparatório para VI Confinte. Site <a href="http://www.forumeja.org.br">www.forumeja.org.br</a>.            HADDAD, S. <b>Novos caminhos em Educação de jovens e Adultos – EJA</b>. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.            LUSTOSA, G. <b>Educação de Jovens e Adultos</b>. Fortaleza: UFC Virtual, 2014 (Apostila do Curso de Pedagogia – Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Ceará).            MACHADO, M.M.(org). <b>Educação de Jovens e Adultos</b>. In: Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v.1, n.1. 2009.            JARDILINO, J.R.L; ARAUJO, R.M.B de. <b>Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas</b>. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.            PAIVA, V. <b>História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos</b>. 6ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.            PINTO, Álvaro Ribeiro. <b>Sete lições sobre Educação de Adultos</b>. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.            RIBEIRO, V.M.M. (org.) <b>Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras</b>. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.            SOARES, I. (ORG.) <b>Aprendendo com a diferença</b>. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2003.            STRECK, D. et all (orgs.) <b>Educação Popular e Docencia</b>. São Paulo: Cortez, 2014.            STRECK, D.R; ESTEBAN, M.T. (orgs). <b>Educação Popular: lugar de construção social coletiva</b>. Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 2013.</p>
<p><b>Leituras Complementares:</b>            BEISIEGEL, C. de R. <b>Política e Educação Popular: A teoria e a pratica de Paulo Freire no Brasil</b>.4ª Ed. Brasília: Ed. Liber Livro, 2008.            BRASIL. <b>Documento do Brasil preparatório para VI Confinte</b>. Brasília: MEC/SECAD, 2008.            CEARÁ. Resolução 483/2012. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <a href="http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20n%20438.2012.pdf">http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20n%20438.2012.pdf</a>. Acessado em 27.02.2015            COSTA,M.V. (org.). <b>Educação Popular hoje</b>. São Paulo: Edições Loyola, 1998.            DAMASCENO, M.N. <b>Artesanato do Saber: tecendo os fios da educação popular</b>. Fortaleza: Editora UFC, 2005.            FREIRE, P. <b>Pedagogia da Esperança</b>. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.            PAIVA, J; MACHADO,M.M; IRELAND, T.D. (orgs.). <b>Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004</b>. Brasília: Unesco, 2004.            PINHEIRO, R.A. et all (orgs.) <b>Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade</b>. Natal, RN: KMP, 2010.            PINTO, A.V. <b>Sete lições sobre educação de adultos</b>. 16ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.            SANTOS, J.MacC.T. (org.) <b>Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular</b>. Escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: Edições UFC, 2013.            UNESCO. <b>Declaração de Hamburgo</b>. 1996.            UNESCO. <b>Marco de Belém</b>, 2009.            WANDERLEY, L.E.W. <b>Educação Popular: metamorfoses e veredas</b>. São Paulo: Cortez, 2010.</p>

Fonte: Programa da disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos 2015.2 (UFC).

Já em relação à disciplina Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos, opcional, ofertada pelo Departamento de Teoria e Prática do Ensino, apesar de trazer uma ementa condizente com o que a disciplina deve abordar, a bibliografia registrada no PPC é igual à referência citada na disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos. E, por assim ser, incorre na mesma crítica, visto que privilegia um campo, a Educação Popular. Entretanto, também semelhante ao que ocorreu com a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos, em um dos semestres que tivemos acesso ao cronograma de textos da disciplina, a docente modificou a bibliografia.

Figura 2: Cronograma de textos da disciplina Estágio II no Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

#### 8. CRONOGRAMA DE TEXTOS<sup>1</sup>

**TEXTO 1**- TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: Tonet, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. \*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 02** - DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização emedicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011 (p. 229-258)  
\*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 3** -PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001  
\*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 04** – RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Revista de Ciência na Educação**. No. 2, Rio de Janeiro: 2007. \*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 5** – KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização e letramento**: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. Disponível em [http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN\\_Ligia\\_Alfabetizacao\\_e\\_letramento.pdf](http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf)  
\*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 06** - VALOMIN, Cleuza do Rocio. **O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1743-8.pdf>  
\*(Enviado pelo SIGAA)

**TEXTO 07** – SILVA, Graziela Lucchesi Rosa, et al. Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

**TEXTO 08** - RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores As diretrizes da política de educação para todos (Ept): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, UFC, 2015. Disponível em: [www.livros.ufc.br](http://www.livros.ufc.br)  
\*(Enviado pelo SIGAA)

<sup>1</sup> O cronograma é flexível e poderá ser alterado/complementado no decorrer dos estudos da disciplina

Fonte: Programa da disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos 2015.2 (UFC).

Em nossa percepção, ao modificar a bibliografia, apesar de não fazer referência à Educação Popular, que deve ser compreendida como a abordagem teórico-metodológica a embasar as práticas na EJA, o (a) docente aproximou a bibliografia do que descreve sua ementa. Outro aspecto a ser destacado é que para cursar essa disciplina os pré-requisitos são as disciplinas de ensino e a disciplina Educação Popular de Jovens e

Adultos e que a concepção de Educação Popular como a abordagem teórico-metodológica da EJA já tenha sido construída.

Poderíamos nos indagar: e o mesmo procedimento, a alteração na bibliografia, não poderia ter ocorrido no caso das demais disciplinas aqui criticadas por não terem abordado a EJA no Ementário analisado? A resposta é sim. Poderia. Mas não é o que revelam os sujeitos em suas falas. Tal aspecto será abordado mais adiante no subcapítulo 5. 3.

Percebemos, a partir da análise do PPC de 2014 do Curso de Pedagogia da UFC, que as mudanças na matriz curricular do Curso que optaram por secundarizar a formação inicial para a EJA no PPC analisado, foram muito mais influenciadas pela opção política dos sujeitos que vivenciaram esse processo de reestruturação do que pelas exigências da legislação. Não encontramos elementos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), principal elemento para a reformulação do PPC de 2007, que determinasse essa secundarização.

Como exemplo dessa “não vontade” política de atender a formação inicial para a EJA, pensamos na justificativa de não ofertar em caráter obrigatório o Estágio na Educação de Jovens e Adultos no curso diurno, com a alegação que o sistema educacional público municipal não ofertava turmas no diurno à época. Mas, de acordo com as Diretrizes de 2006 para o curso de Pedagogia, o (a) pedagogo (a) também deve estar apto para trabalhar em “espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p.2).

Esse (a) profissional do Magistério também não deve estar apto (a) a observar, analisar, planejar, implementar e avaliar processos educativos e experiências educacionais em ambientes escolares e não escolares? (BRASIL, 2006). Não haveria no município de Fortaleza, sede do Curso investigado, experiências que poderiam ser utilizadas como campo para o Estágio em EJA? E ainda sobre opção política e compromisso social com os sujeitos da EJA, que também têm direito a profissional bem formado para atender suas especificidades, o Curso de Pedagogia, por meio de seu corpo docente, não poderia formular projetos de extensão, por exemplo, que ao mesmo tempo em que beneficiasse os sujeitos da EJA, trabalhasse a formação dos (as) pedagogos (as), como fizeram os projetos: Projeto Zé Peão; Projeto Paranoá e o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, o PROEF, vinculados à Universidade

Federal da Paraíba (UFPB); Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), respectivamente (SOARES, 2011).

Foram indagações, como as citadas agora, que nos encorajaram, apesar da falta de condições<sup>59</sup>, a participar ativamente do processo de reestruturação do PPC de 2014 com vistas a definir o PPC de 2019.1, pois acreditávamos que ao nos inscrevermos naquela realidade, passaríamos a conhecê-la melhor e poderíamos transformá-la, usando o poder da palavra verdadeira, a *práxis* (FREIRE, 2005). Talvez seja nessa etapa da pesquisa que melhor sejam visualizados os elementos da pesquisa-ação, elencados por nós na metodologia desse texto.

Houve, de nossa parte, um grande engajamento no processo de reestruturação que não se restringiu às participações das reuniões do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para além da participação nesses encontros, nos posicionamos na condição de articuladoras junto à sociedade civil, da qual o Fórum de EJA do Ceará era um dos espaços a serem mobilizados; e junto às secretarias de Educação do município de Fortaleza e do Estado do Ceará. Realizamos conversas, reuniões formais e informais com os (as) professores (as) da área de estudos da EJA e similares, para traçar estratégias de participação e de mecanismos que sensibilizassem os participantes em relação à importância e necessidade de também se formar para a atuação na EJA, de forma concreta. Convidávamos os (as) estudantes da graduação e da Pós-graduação para a participação nesse processo, a fim de dinamizar o debate.

Passaremos agora a contextualizar como se deu o processo de reestruturação com foco em nossas participações nas reuniões do Colegiado do Curso de Pedagogia e do NDE.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definiu princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos para os cursos de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, o Curso de pedagogia da UFC foi convocado a revisar seu PPC de 2014, visando adequá-lo à nova legislação.

O processo de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi longo, se iniciou em 23 de maio de 2016, com a análise da Resolução CNE/CP nº 02 de

---

<sup>59</sup> Algumas reuniões aconteciam no horário de nosso trabalho em sala de aula na Rede Municipal de Fortaleza.

1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), aqui já referida, e teve sua conclusão em 29 de junho de 2018, com sua aprovação. Foram dois anos de muito trabalho e dedicação por parte de todas as pessoas que se empenharam nesse processo. Constituiu-se em um momento rico em debates e aprendizagens, de vivência dos processos democráticos e que deve ser publicizado, como forma de valorização do processo dessa discussão e também de incentivo às futuras participações em outros momentos.

O processo de reestruturação do novo PPC, que ainda não foi implementado, foi acompanhado por nós até a sua aprovação em nível do Conselho de Curso de Pedagogia e do NDE, no último dia do prazo concedido, exatamente às 16h38min do dia 29 de junho de 2018, após dois dias intensos de reunião. Em seguida, o PPC seguiu para aprovação no Conselho da Faculdade de Educação, tendo sido aprovado pelo Conselho e seguido para a apreciação nas instâncias superiores da UFC.

No dia anterior, dia 28 de junho, na reunião, durante à noite, uma das participantes<sup>60</sup> que, por sua fala, compreendemos que também acompanhou o processo de reestruturação do currículo anterior, teceu comentário sobre como esse período de reestruturação foi longo: “a reestruturação no anterior foram seis (6) meses de trabalho. Nesse, dois (2) anos” (participante A). Tal comentário nos faz pensar o quanto esse processo de reestruturação ofereceu oportunidades de debates para a comunidade do Curso se inteirar desse processo.

A metodologia de trabalho para a reestruturação do PPC começou a ser delineada na Reunião Extraordinária do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) - FACED/UFC do dia 9 de junho de 2016. Ali, foram discutidas várias possibilidades para agregar o maior número de pessoas que pudessem colaborar presencialmente, mas também virtualmente com uso da tecnologia e da internet, como essas:

Fórum de Discussão Permanente e Fórum de Escuta para fazer o levantamento das demandas de discentes e docentes em relação aos PPCs dos cursos, utilizando a metodologia do Grupo Focal, além de um GT de trabalho para organizar e realizar a pesquisa [...]. Quanto ao canal de comunicação unificado, foi proposta a criação de um link no site da FACED. No que se refere à formação dos envolvidos no processo de reestruturação, foi sugerido que o Fórum de junho seja organizado com esse objetivo. Foi indicado, ainda, o envio do PPC para os alunos pelo SIGAA, destacando a importância da participação deles nesse processo (UFC, 2016, p. 2 e 3).

---

<sup>60</sup> De forma geral usarei esse termo para me referir as pessoas que participavam das reuniões: gestores (as); professores (as); estudantes; técnicos; representantes da sociedade civil e de instâncias governamentais. As exceções surgirão quando essas pessoas tiverem suas falas identificadas pelo registro das atas oficiais das reuniões já publicizadas no *site* da FACED.

Sobre a necessidade de dar visibilidade a esse processo tão profícuo, um dos canais que poderia ser utilizado para sua publicização era o próprio *site* da Faculdade de Educação, pois facilita o acesso por quem não pode ir até a coordenação do Curso requerer uma cópia impressa. Entretanto, até o encerramento da escrita dessa tese só encontramos disponíveis no *site*, dez (10) atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) referentes ao processo de reestruturação ocorrido.

A última ata disponibilizada data de 23 de janeiro de 2017, correspondendo a uma reunião extraordinária, depois da qual aconteceram várias outras até a aprovação do PPC 2019.1, no dia 29 de junho de 2018. Em nossas anotações no diário de campo, por exemplo, registramos nossa participação em pelo menos mais dez (10) encontros nos anos de 2017 e 2018, após a realização dessa reunião de 23 de janeiro de 2017 e nem sempre, por questões de trabalho, pudemos estar presentes, o que significa que esse número é bem maior.

Nos primeiros encontros para a reestruturação do PPC de 2014, a palavra de ordem era flexibilidade. O objetivo maior era traçar uma matriz curricular em que o (a) pedagogo (a) em formação tivesse em seu favor um número maior de carga horária livre para realizar suas escolhas em seu percurso formativo. Os discursos remetiam à não aprovação de uma matriz “engessada” como muitos consideravam a matriz do PPC de 2014. Nos dois cursos, de modo semelhante, a integralização da carga horária de disciplinas optativas para o curso ficou estabelecida em 576 h/a dentre as quais poderiam “ser cursadas 20% da carga horária das Disciplinas Optativas em disciplinas **Optativas Livres**” (UFC, 2013, p.8) no curso diurno e de forma mais precisa, “22,23% da carga horária” (UFC, 2014, p. 7), no Curso Vespertino-noturno.

Os (as) professores (as) presentes teciam muitas críticas a esse percentual. Queriam ampliá-lo. Mas não foi o que ocorreu ao final do processo. Em nossas anotações do diário de campo dos dias 28 e 29 de junho de 2019, observamos que os dois últimos encontros deram conta de muitas lamentações, por conta de que na matriz curricular de 2019.1 só teria ficado cerca de 19% de carga horária livre para as escolhas do (a) pedagogo (a) em formação. Com 81% de componentes obrigatórios, a matriz ficou “rígida”. O percentual livre ficou ainda menor do que o anterior. Nas palavras de uma das participantes: “o currículo já nasce morto e isso é angustiante. É pior no sentido da rigidez, do que o anterior. Que sirva de aprendizado. Sofre-se dois anos para

se chegar a isso?” (Participante B). Ele (a) recebeu a seguinte resposta de outra participante: “Engessamos porque fomos colocando componentes obrigatórios que foram sendo reivindicados” (Participante A).

E foram muitas as reivindicações. Algumas atendidas totalmente, outras parcialmente. Reivindicações históricas que estão para além da questão da Educação de Jovens e Adultos, como foi o caso da inserção da disciplina “História e cultura africana e afro-brasileira p/ educação das relações etnicorraciais”, como obrigatória, com 64h/a na matriz curricular dos dois cursos. A inserção dessa disciplina foi usada por uma das participantes para convidar outra participante, que se dizia muito triste por não ter alcançado a flexibilidade desejada, a refletir sobre como o resultado do processo de reestruturação não foi ruim e, portanto, que ela não deveria dar àquele momento um aspecto “fúnebre”. Deveria, sim, refletir sobre o quanto a inclusão daquela disciplina representava para a vida da docente que liderava aquela reivindicação há anos no Curso: “a disciplina é a vida dela. Pense nisso” (Participante C).

A participante fez, ainda, um chamado ao grupo como um todo para refletir sobre inter-relação e interdisciplinaridade. Dizia ela: “essas coisas não acontecem por decreto. Têm que ser construídas. Na conversa cotidiana com nossos pares, ao longo do semestre. Temos que conversar mais entre nós. Fazer acertos” (Participante C).

Quanto às mudanças sugeridas pela nova legislação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, uma delas foi a carga horária dos cursos. Embora não tenha havido mudanças em relação à carga horária total de no mínimo 3.200h, prescrita na legislação anterior que regula o Curso de Pedagogia da UFC, as Diretrizes para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a nova Diretriz instituiu uma reorganização de como essas horas deveriam ser distribuídas:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Portanto, em relação à carga horária mínima total, os cursos de Pedagogia, diurno e vespertino-noturno da UFC permaneciam alinhados ao seu PPC de 2014 com a nova legislação. Os cursos estão organizados em oito (8) semestres e possuem uma carga horária de 3.216h/a, integralizadas em 201 créditos (UFC, 2014). Nesse sentido, as discussões para as modificações para o PPC de 2019.1 se concentraram na distribuição da carga horária, sobretudo, na distribuição a relativa ao estágio supervisionado.

Após muitas disputas no processo de reestruturação do PPC de 2014, sobretudo, de nossa defesa em relação à necessidade da visibilidade da EJA no Curso de Pedagogia, inclusive através dos estágios, quando há uma maior aproximação da modalidade em termos práticos, consideramos que houve pelo Curso, uma distribuição mais democrática das 400h destinadas ao estágio supervisionado, prescrita na nova legislação.

Nossa participação nas reuniões - em parceria com docentes da área de estudos da EJA e os demais sujeitos que se sensibilizaram com as demandas da modalidade, apresentando dados, números sobre matrículas, taxa de analfabetismo, demandas da formação docente para a EJA, questionando a exclusividade para apenas um público no PPC de 2014 - trouxe frutos, como se pode observar nessas falas: “é preciso dar ênfase na EJA!” (Participante D). “Eu disse que seria fiel em tudo, mas se for preciso, para não diminuir a carga horária do estágio na EJA no curso noturno eu vou precisar traí-los. Tem que priorizar a EJA no Curso Noturno” (Participante C).

Estas falas representavam um avanço, pois como já discutido, o Estágio em EJA deixara de ser obrigatório no Curso Vespertino-noturno. Mas, tínhamos que avançar, conquistando e convencendo os participantes sobre a importância do Estágio em EJA, também no Curso Diurno. Fomos trazendo informações para partilhar com o grupo, como: a nucleação das turmas da EJA pela Secretaria de Educação de Fortaleza e o quanto essa medida, por questões dos “territórios do tráfico”, violência, dificuldade de acesso tinha prejudicado a existência da modalidade no período noturno; a existência de um projeto-piloto de turmas de EJA Diurno pela Secretaria de Educação de Fortaleza, a partir de 2017, como já mencionado; questionamentos em relação à possibilidade de se conceber os processos educativos da EJA em outros espaços que não somente a escola, e, o principal, o chamamento à equidade.

Nossos questionamentos foram despertando em muitos sujeitos a vontade de partilhar seus conhecimentos e experiências em relação às várias formas que pode ser

concebido um estágio, como por exemplo, nessa fala: “fiz um levantamento em várias universidades. Quando a gente fala em um total geral de carga horária para um determinado estágio, não quer dizer que o aluno ficará todas as horas no local do estágio. O estágio pode acontecer das mais diversas formas para atender o aluno trabalhador” (Participante E).

Com nossa participação, também, presenciamos falas contrárias às nossas reivindicações e que iam de encontro à permanência dos estágios obrigatórios apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de crianças, como ocorre em um debate democrático. Contudo, também presenciamos momentos em que os interesses pessoais, pela “área”, pareciam querer prevalecer. Momentos em que o “eu”, “a minha disciplina”, pareciam querer se sobressair ao “nós”, à construção coletiva que buscávamos ali construir. Mas eles não prevaleceram! Foram momentâneos e, em um deles, Lecilda participou: “Eu acompanhei as discussões para a mudança do currículo. Os professores faziam discussões pessoais e individuais pelas escolhas das disciplinas” (Lecilda. Pedagoga em formação. Observação participante).

Nós mesmas tivemos que enfrentar momentos de incompreensão nas reuniões. Um deles se deu no dia 24 de outubro de 2017, quando ainda não tínhamos sido bem compreendidas dos nossos propósitos em participar do processo de reestruturação do PPC de 2014, pela coordenadora dos trabalhos, da maioria das reuniões que tivemos a oportunidade de participar. A compreensão era a que de que nossa participação e colocações se davam apenas por conta da nossa militância na EJA. Ela também sempre se remetia a Reunião Extraordinária do Colegiado do Curso de Pedagogia (Diurno e Noturno) e do NDE da FAGED/UFC, de 18 de outubro de 2016, que tinha como pauta a “Reestruturação do PPC – Perfil do Egresso” (UFC, 2016), em que estivemos presentes juntamente com muitos membros do Fórum de EJA do Ceará; professores da área de EJA de outras universidades, movimentos sociais, como a reunião em que acusamos o Curso de Pedagogia de querer “acabar com a EJA”.

A reunião referida pela coordenadora dos trabalhos era a reunião de 18 de outubro de 2016, que se constituiu como um marco da nossa luta e defesa pela visibilidade da EJA na matriz curricular do PPC e das ações do Curso de Pedagogia da UFC. Em sua ata, constam falas nossas nessa defesa e da professora Sônia Pereira, do Departamento de Estudos Especializados da UFC, também uma das articuladoras dessa luta.

A estudante Eliábia sugeriu uma modificação na forma como o texto se refere à EJA, tomando o cuidado para o tema sempre apareça no feminino, visto que o contrário soa de forma pejorativa. Em seguida, a professora Eliane Dayse criticou que a EJA apareça somente como modalidade nos princípios do PPC e ressaltou que a questão precisa ser debatida posteriormente [...]

A professora Sônia Pereira pediu licença aos presentes para ler uma série de dados sobre a questão da EJA no Brasil, defendendo que o curso forme profissionais sensíveis à responsabilidade política e social que o tema da EJA enseja [...] A professora Eliane Dayse defendeu que o estágio na EJA fosse obrigatório, sugeriu ainda uma inversão na abordagem do andamento dos trabalhos de reestruturação do PPC, propondo a realização de um diagnóstico da realidade e só então o coletivo se debruçaria sobre o documento (UFC, 2016, p.1 e 3).

Retomando o fato ocorrido na reunião de 24 de outubro de 2017, no mesmo dia, aproveitamos o momento para esclarecer para a coordenadora, e ao mesmo tempo, para quem também pudesse ter a mesma compreensão, que, o que defendíamos com nossa presença ali era o direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva, para todos (as) brasileiros (as) desse país. E que nessa luta a EJA estava inclusa.

Esclarecemos que o que defendíamos ali, na posição de mãe de educanda da Educação Infantil da Rede de Educação Pública de Fortaleza e de educando do curso de História da Universidade Federal do Ceará; de professora da Educação Básica do município de Fortaleza, atuando com a Educação Infantil e Educação Inclusiva; de estudante da Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará; de militante, sim, no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, e outros espaços e movimentos de defesa da educação no Brasil, era que a universidade, local por excelência da formação inicial de professores (as), não poderia se esquivar de seu compromisso social com a EJA, também. Pensamos que após o nosso esclarecimento nossa presença ganhou novo olhar diante do grupo. Já não nos enxergávamos mais somente como “militantes da EJA”, porque defendíamos a visibilidade da modalidade no Curso, mas como colaboradoras do processo de reestruturação e defensoras da educação pública.

Sobre esses aspectos, recorremos a Chaves (2018), quando trata da participação e postura das pessoas em um processo de elaboração ou reestruturação de um Projeto Pedagógico. O autor destaca a necessidade dos participantes atuarem “de forma respeitosa, coerente, compromissada, com responsabilidade, e que a intencionalidade seja a mais pedagógica possível” (CHAVES, 2018, p. 154).

Consideramos que o projeto por uma formação inicial em EJA de qualidade alcançou uma vitória parcial no PPC de 2019.1 do Curso de Pedagogia da UFC. Embora com carga horária diferenciada, como demonstrado no quadro 3, conseguimos inserir a disciplina de Estágio em Educação de Jovens e Adultos como componente obrigatório

nos dois turnos. Contudo, ainda não foi nesse PPC que conseguimos desmembrar a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos, que também conseguimos incluir como obrigatória nos dois cursos, com igual carga horária (64h), deixando apenas Educação de Jovens e Adultos. Esta medida é considerada por nós e pelos (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) do Curso de Pedagogia da UFC, como mais um empecilho à formação inicial em EJA, pois a disciplina nesse formato atual reúne duas grandes áreas de conhecimento em um curto espaço de tempo.

Quadro 3 - Estágios no PPC 2019.1 do Curso de Pedagogia da UFC

<b>Curso Vespertino-noturno</b> Componente	<b>Carga horária e semestre</b>	<b>Curso Diurno</b> Componente	<b>Carga horária e semestre</b>
Estágio na Educação Infantil	96h - 6º	Estágio na Educação Infantil	128h - 6º
Estágio em gestão	96h - 7º	Estágio em gestão	64h - 7º
Estágio no Ensino Fundamental	96h - 8º	Estágio no Ensino Fundamental	128h - 8º
<b>Estágio na Educação de jovens e Adultos</b>	<b>128h - 9º</b>	<b>Estágio na Educação de jovens e Adultos</b>	<b>80h - 8º</b>
<b>Carga horária total</b>	<b>416h</b>	<b>Carga horária total</b>	<b>400h</b>

Fonte: Produzido pela autora a partir dos documentos<sup>61</sup> “Possibilidades da estruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Diurno 2019.1” e “Possibilidades da estruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno 2019. 1”

Ainda sobre os estágios, como explanado no quadro acima, destacamos que não lutamos apenas pela inclusão do estágio em EJA. Nossa defesa foi por um PPC mais próximo ao compromisso do curso que, também, se compromete a formar o gestor “de múltiplos processos educativos, tanto em ambientes escolares como não-escolares” (UFC, 2014, p.9). Nos momentos em que participamos das discussões, nossa fala foi em defesa do novo PPC também retomar a obrigatoriedade da disciplina Estágio em Gestão na matriz curricular. O componente foi incluído como obrigatório com a carga horária de 96h no Curso Vespertino-noturno e 64h no curso diurno.

Outra defesa nossa foi para que os (as) pedagogos (as) em formação no Curso Vespertino-noturno tivessem em caráter obrigatório, também o direito de realizarem o Estágio em Educação Infantil, assim como havia no curso diurno. Essa era uma reivindicação antiga de uma boa parte dos sujeitos da nossa pesquisa, em sua grande maioria mulheres, que chegavam à sala de aula ainda vestidas com a farda das escolas

<sup>61</sup> Documentos distribuídos pela coordenação dos dois cursos aos presentes na última reunião do processo de reestruturação do PPC de 2014, em 29 de junho de 2018. Para melhor visualização ver anexo A e B.

de Educação Infantil que já lecionavam ou trabalhavam em regime de estágio remunerado.

Da nossa participação nesse processo, empreendemos, assistindo às reuniões, que assim como a grande maioria dos (as) pedagogos (as) e egressos (as) com os quais nossa pesquisa teve contato, a maioria dos (as) docentes do Curso de Pedagogia, imersos em suas pesquisas; em suas áreas de conhecimentos; em suas disciplinas; em seus departamentos, também desconheciam os sujeitos da EJA e suas demandas. É como se mesmo conhecendo os números relativos ao analfabetismo no Brasil e no Ceará, eles (as) ainda não tivessem conseguido enxergar esses sujeitos e, assim, não se mostravam sensíveis à necessidade de também formar profissionais para trabalhar com a modalidade da EJA.

Não foram poucas às vezes em que assistindo a Bancas de Defesa de Doutorado voltadas para a temática da EJA no Programa de Pós-Graduação dessa universidade, ouvimos professoras que não compõem o eixo Educação de Jovens e Adultos da Linha de Movimentos Sociais e Escola, eixo que primordialmente investiga as temáticas relacionadas à EJA, denunciarem a situação subalterna da modalidade no Curso de Pedagogia e na Faculdade de Educação como um todo. Essas eram as exceções.

Comprendemos, assim como Veiga (1997), que “o currículo como uma construção social do conhecimento historicamente produzido e das formas de assimilá-lo” (VEIGA, 1997, p. 56), não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Pelo contrário, concordamos com Moreira e Silva (2002, p.8), quando afirmam que

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A partir dessa compreensão de currículo, enfatizamos que a condição atual da EJA no Curso, no período investigado, é resultado de uma série de elementos, situações desse tempo, pois nem sempre o Curso apresentou essa realidade. Em outros períodos de sua história, o Curso de Pedagogia da FAGED/UFC dispunha de grupos de estudo, pesquisa, o que motivou a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória do Ceará (NEJAHM-CE). O afastamento para estudo pós-doutoral da professora coordenadora do Núcleo na UFC e que desenvolve pesquisa na área, são

também, aliados a outros elementos, contribuíram com o cenário atual da modalidade no Curso.

Nossa participação nesse processo, assim como de outros sujeitos, individuais e coletivos, colaborou para tomar consciência de que os números do analfabetismo no Brasil 11,3 milhões de analfabetos só entre a população de 15 anos ou mais, não são apenas números abstratos. Eles representam pessoas. Gente como nós. Como já destacado, o currículo 2019.1 ainda não foi implementado. Encontra-se nas instâncias superiores da UFC responsáveis por sua análise e aprovação. Participarmos da sua elaboração foi uma etapa da pesquisa e, mais do que isso, foi uma aprendizagem, uma contribuição à formação inicial para a EJA no Curso de Pedagogia da FACED/UFC.

A seção que segue traz as apreensões, a visão dos (as) pedagogos (as) e egressos (as) em relação à formação para a atuação na EJA no Curso de Pedagogia da FACED/UFC.

## **5.2“Não é por dó, nem por pena, é realmente questão de justiça, pois temos que fazer algo por um povo que está excluído e que tem muito de retorno para dar!” - com a palavra os (as) pedagogos (as) em formação na FACED e egressos**

A constatação da invisibilidade da EJA nos cursos de formação inicial, como também a necessidade de valorizar essa modalidade, tal qual como descrito por Moura (2009), é percebida pelos pedagogos e pedagogas em formação e egressos (as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Isso foi revelado durante o período da observação participante e reafirmado durante a realização das entrevistas.

A realização da pesquisa colaborou para que os sujeitos acompanhados reconstruíssem alguns conceitos em relação à EJA ou iniciassem esse processo, a partir da formação inicial. No início das observações era comum compartilhar experiências que tivemos durante o curso de Pedagogia na instituição, sobretudo em relação aos comentários que eram frequentes ouvirmos quando era revelado interesse em trabalhar e pesquisar a modalidade: “não dá dinheiro”; “não tem mercado”; “aqui ninguém se interessa por isso”; “é para velhos. Vai acabar, e aí?”.

A intenção com a partilha desses comentários visava verificar se, passada mais de uma década, eles ainda persistiam ou faziam parte de um passado não muito distante. Em alguns depoimentos, verificamos que ao iniciar a disciplina os futuros pedagogos e pedagogas traziam alguns preconceitos que foram sendo construídos ao longo de suas

vivências, em vários ambientes de socialização e que eles (as), mesmo ainda não possuindo um conhecimento mais aprofundado sobre a modalidade, posicionando-se como estudantes da Ciência da Educação, já tentavam reconstruir.

Os (as) pedagogos (as) em formação trouxeram frases conhecidas, quase jargões, que por muitas vezes são dirigidas àqueles e àquelas que, após um dia de trabalho manual pesado e com a idade já avançada, retornam à sala de aula, sobretudo, na região Nordeste: “burro velho não aprende!”; “Você é um mobral<sup>62</sup>”. Em uma dessas conversas, foi partilhado um comentário pejorativo que era proferido pelos próprios professores de uma escola dirigidos aos demais professores que trabalhavam com o Programa Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM) na instituição. Eram chamados de “os professores tam tam” (Francisco Elias - pedagogo em formação - observação participante), depreciando o trabalho dos colegas.

Conversas como essas, durante a observação em sala de aula, também encorajavam aos que cursavam a disciplina, apenas porque em seu currículo ela era obrigatória, a expressarem sua indignação: “Estou na disciplina somente porque ela é obrigatória mesmo. Porque os alunos da EJA... nunca convivi com eles. É melhor do que mentir!!!” (Diego - pedagogo em formação. Observação participante).

Os comentários aqui citados confirmam a fala da pesquisadora de EJA, professora Jane Paiva em entrevista<sup>63</sup> coletiva concedida à Secretaria de Educação de Minas Gerais, em 2014. Nas suas afirmações, o professor e a professora que se dedicam a essa modalidade não são devidamente valorizados (as). A pesquisadora afirma, ainda, que essa desvalorização não se manifesta apenas no âmbito da Educação Básica, mas é também uma realidade no ambiente da academia. As pessoas que se dedicam à pesquisa com a EJA na universidade também não recebem a mesma atenção, se comparada aos pesquisadores que se dedicam a investigar outras modalidades e níveis de ensino: “nós

---

<sup>62</sup> Como já citado por Machado (2008), o Ensino Supletivo e Mobral marcaram profundamente o atendimento educacional a jovens e adultos no Brasil, sobretudo, nos aspectos negativos. Segundo a autora, ambos deixaram o estigma da oferta de uma escolarização compensatória e aligeirada. “Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores” (Idem, p.162). No Brasil, e especialmente no Nordeste, a palavra mobral é usada informalmente de forma pejorativa para chamar alguém de analfabeto, ignorante ou burro. É usada, sobretudo, para ofender pessoas com pouca ou nenhuma instrução escolar, inclusive quando essas decidem voltar à escola na fase jovem ou adulta

<sup>63</sup> O programa Roda de Conversa da Secretaria de Educação de Minas Gerais teve como tema: “Os desafios da Educação de Jovens e Adultos” e entrevistou: Jane Paiva, Maria Clara Di Pierro e Leôncio Soares, ambos pesquisadores da EJA aqui já citados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-eNWDTVn6us>. Acesso: 19 mar. 2019.

também da universidade que atuamos nessa área também sofremos essa discriminação. Nós também vivemos isso [...] não temos o *glamour*”.

Moura (2009), quando em seu estudo aborda a questão da formação inicial para atuação na EJA, destaca que a invisibilidade da modalidade nas instituições formadoras se deu até mesmo no momento da efervescência das discussões sobre “habilitações” nos cursos de Pedagogia. Em 2005, segundo dados fornecidos por Soares (2008b) e também já tratados aqui, dos 1.698 cursos de Pedagogia do país, apenas 27 ofereciam habilitação para EJA.

A autora aponta esses dados para relatar que na Universidade Federal de Alagoas, seu local de atuação, em 1987, devido “a preocupação de alguns professores com a problemática do analfabetismo no estado e a necessidade de contribuir com a formação de professores para atuar na área” (MOURA, 2009, p. 61), foi implantada a Área de Estudos em Educação de Adultos. No momento da criação, a Área foi constituída de três disciplinas: Evolução histórica da Educação de Adultos; Metodologia da Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos. Contudo, após dez anos, em 1997, a área que possuía 180 horas no semestre, passou para apenas 60 horas trabalhadas em apenas uma disciplina eletiva.

Nesse caso e em tantas outras universidades do Brasil, em que a invisibilidade da EJA persiste, a sugestão é que o aprofundamento dessa temática se dê em nível de pós-graduação e na formação continuada. No entanto, assim como Moura (2009), apesar de reconhecermos à importância da formação continuada, chamamos a atenção para o fato de ser na formação inicial que os (as) estudantes deverão construir uma base teórica sólida acerca das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagens.

Ainda em relação à discriminação sofrida pela EJA em todas as esferas da educação, tanto na observação, como em algumas entrevistas, os estudantes do curso de Pedagogia Noturno apontaram semelhanças entre a situação vivenciada pelos educandos (as) da Educação Básica e a deles, universitários do curso noturno, na própria disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: “a disciplina da EJA parece com o ensino do turno noturno<sup>64</sup> da EJA. Não tem a devida valorização” (Messias - pedagogo em formação. Observação Participante).

---

<sup>64</sup> Está implícito na fala do estudante o período em que a EJA noturna era vinculada ao ensino supletivo.

Já em outros dois comentários, as (os) estudantes viram semelhanças na postura infantilizada com que os educandos (as) da EJA são tratados (as) e com a forma que também são tratados na universidade por serem do turno noturno. Sobre os (as) educandos (as) da escola, teceram o seguinte comentário: “às vezes a relação afetiva, que se limita a ter ‘pena dos bichinhos’, só atrapalha. É preciso repensar a qualidade de acesso à EJA” (Terezinha - pedagoga em formação. Observação Participante).

Em seguida, esse comentário foi comparado com situações preconceituosas vivenciadas pelos (as) estudantes do curso de Pedagogia Noturno em questão:

[...] os professores parecem ter pena da gente. Um dia eu fui entregar um texto ao professor e ele perguntou: ‘foi copiado da internet?’, ou seja, eles, na maioria, têm tanta pena da gente, por sermos trabalhadores, estudarmos à noite, que não acreditam que somos capazes de produzir um texto, e por isso também nos oferecem apenas ‘pedaceiras’ (**usado para explicar que eram oferecidos apenas partes, [pedaços] dos textos**) de textos para lermos. Será que não somos capazes de ler um livro completo? A pessoa não tem o direito ao acesso à informação? (Valquíria - pedagoga em formação. Observação participante, grifos nossos).

Sobre a necessidade dos docentes, especialmente os da EJA, superarem o enfoque assistencialista atribuído historicamente à modalidade e aos seus sujeitos, apontados pela educanda Terezinha, Ribeiro (1999) assinala em seu estudo ser urgente o desenvolvimento de atitudes que colaborem para a construção de um conhecimento que aborde a EJA como um direito. Para tanto, a disposição para o diálogo e o respeito às peculiaridades daqueles que retornam à escola são apontados como base para essa construção.

A disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social (RIBEIRO, 1999, p. 193).

Para os (as) pedagogos (as) acompanhados (as) pela pesquisa, a formação para atuação na EJA oferecida pelo curso de Pedagogia, é “falha”, “deficiente”, “dedica pouco tempo a EJA”, “eu acho que o curso ele não forma para a EJA”. Eu tive a cadeira de Educação Popular e EJA, por exemplo, mas não vi nada de EJA. Vi muita coisa de Educação Popular. Fui ver EJA no Estágio de EJA” (Sérgio - egresso de Pedagogia -

entrevista). Os estudantes e egressos apontam a não valorização da modalidade no momento da formação inicial.

A meu ver, ela não tem a valorização que deveria ter. Não é só porque é a área que eu pretendo atuar, mas sim porque é uma área de extrema importância, pois vamos atender uma parcela da população que é tão marginalizada, é tão sofrida. Se a universidade não se atentar para formar pessoas que possam dar uma educação de qualidade pra eles [...] Então realmente o espaço da EJA ainda é bem pequeno. Eu acredito que tenha que ser bem maior. Porque a educação infantil é importante, o ensino fundamental é importante, mas a EJA também é importante. A gente ver que a iniciativa privada olha para a educação infantil e fundamental, mas para a EJA, só nós podemos trabalhar, que é a iniciativa pública (Raimunda - pedagoga em formação. 25/06/2018. Entrevista).

A fala da educanda equipara-se às contribuições de Soares e Pedroso (2016). Para os autores, a configuração histórica da EJA no Brasil, marcada fortemente pela perspectiva de uma educação supletiva e aligeirada, construiu a ideia de que o profissional que atuará na docência da EJA não necessita de uma formação específica, longa e aprofundada. Dessa forma, a docência na EJA pode ser exercida por profissionais sem nenhuma formação para esse campo de atuação. Em geral, os (as) professores (as) são advindos ou recrutados (as) da própria rede e atuam no ensino regular de crianças e adolescentes.

Soares e Pedroso (2016) também alertam para a necessidade do compromisso social das instituições formadoras com a formação de educadores (as) para a EJA, pois apesar da crescente visibilidade nos últimos anos no campo da pesquisa voltadas para a EJA, publicizadas, sobretudo, no GT 18 da ANPED, e da realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, os fundamentos para essa formação continuam em construção, tal qual afirmou Arroyo (2006).

Apesar de ter aumentado o número de pesquisas voltadas para a EJA, as pesquisas voltadas para a formação inicial ainda são tímidas. No site<sup>65</sup> da ANPED, no grupo de trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18), localizamos catalogados 23 (vinte e três) trabalhos que foram apresentados em forma de pôster e 72

---

<sup>65</sup> Disponível em:

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt03-movimentos-sociais-sujeitos-e-processos-educativos>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educa%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-jovens-e-adultas>

<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt10-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-leitura-e-escrita>  
Acesso: 04 jul. 2019.

(setenta e dois) trabalhos completos abrangendo várias problemáticas da EJA. Entretanto, ao buscar temáticas voltadas para a formação inicial na EJA, na categoria pôster, identificamos que consta apenas 1 (um) trabalho voltado para o tema: “A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia”, de Leôncio Soares (UFMG). A mesma quantidade foi encontrada nos trabalhos completos. Um único trabalho: “Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária”, de autoria de Ana Paula Abreu Moura (UFRJ). Nos demais grupos analisados: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (GT 03); Educação Popular (GT 06); Formação de professores (GT 08) e no de Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10), utilizando a busca pelas palavras-chave: formação inicial; Pedagogia e Educação de Jovens e Adultos, não localizamos nenhum trabalho voltados para a formação inicial na EJA, seja em pôster ou trabalho completo.

Indicativos da necessidade do compromisso social das instituições com a formação inicial para atuação na EJA podem ser encontrados na fala de Valquíria, pedagoga em formação, em um dos momentos de avaliação da disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, realizada de forma oral, incentivada pela professora coordenadora da turma. No auge das reflexões, a educanda trouxe uma crítica em relação à ausência de referencial teórico sobre Andragogia<sup>66</sup> e a inserção de novas tecnologias na educação na ementa da disciplina: “é inconcebível nessa disciplina a gente não estudar: como o jovem e adulto pensa? O referencial teórico é escasso para colaborar com a formação teórico-reflexiva” (Valquíria. Pedagoga em formação. Observação participante). Ela ainda retomou uma intervenção sua realizada em outro momento, sobre a necessidade de “se desenvolver estratégias de leitura de obras completas” na disciplina. Após essa fala, a professora fez uma breve introdução conceitual sobre Andragogia, esclareceu que a ementa poderia sofrer alterações no referencial e que aprofundaria essa discussão em seu departamento, com os demais professores da área: “vou amadurecer todas essas colocações” (Professora Cristine - observação participante).

---

<sup>66</sup> “O termo Andragogia foi cunhado em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp, mas a educação de adultos num formato andragógico já é aplicada há séculos, desde a antiguidade grega com forte influência da filosofia socrática”. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/andragogia/>. Acesso: 21 jul. 2019.

Soares e Pedroso (2016), ao apresentarem uma sistematização das contribuições de várias áreas de conhecimento para a formação de educadores (as) para a EJA, a partir da formação inicial, embora não tratem especificamente da Andragogia, ratificam o pensamento de Ribeiro (1999) que alerta para a importância de, na formação inicial, se compreender como o jovem, o adulto e o idoso, sujeitos da aprendizagem na EJA, se desenvolvem. A autora defende que a formação de educadores para a EJA deve levar em consideração as características cognitivas dos jovens e adultos, das suas possibilidades, pois o desenvolvimento do ser humano não finaliza na adolescência, apenas se intensifica nessa fase e na infância. Nesse sentido, é primordial compreender o desenvolvimento na fase adulta para a construção de propostas pedagógicas significativas para esse sujeito.

A psicologia do desenvolvimento infantil é um dos campos das ciências que mais recorrentemente é chamado para fundamentar propostas pedagógicas. Por isso mesmo, o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta (RIBEIRO, 1999, p. 194).

Das contribuições teórico-metodológicas para a formação do (a) educador (a) apontadas por Soares e Pedroso (2016), sistematizadas pela pesquisa no quadro 4, é possível localizar as contribuições de várias áreas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem, Didáticas e Práticas Pedagógicas. A título de esclarecimento, Soares e Pedroso (2016) ressaltam que os autores apresentados no estudo foram selecionados por conta do conjunto de suas produções teóricas para a EJA e não por conta de uma obra específica.

Quadro 4 - Síntese das contribuições teórico-metodológicas para a formação do (a) educador (a) Soares e Pedroso (2016) (Continua)

Área de Conhecimento	Temática/Assunto/Problemática	Autor (a)
Antropologia e Sociologia	Quem é o sujeito de direito à educação de jovens e adultos. Contextos e grupos sociais.	Miguel Arroyo
	Relação: trabalho e educação	Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Sônia Rummert
	Cultura dos sujeitos da EJA	Carlos Rodrigues Brandão
	Trabalhadores do Campo	Roseli Caldart, Elionaldo Julião
	Juventude	Marília Spósito, Eliane Ribeiro, Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Geraldo Leão.
	Terceira idade	Isamara Coura

História da Educação	Educação Popular: potencial e atualidade	Vanilda Paiva, Celso Beisiegel e Osmar Fávero.
Política	Ações, legislação, financiamento ou a sua ausência dele na EJA. Avanços, recuos e as rupturas na EJA.	Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Timothy Ireland, Margarida Machado e Jane Paiva.
Filosofia da Educação	Aspectos epistemológicos da EJA.	Paulo Freire.
Psicologia da Educação	Modos de ver e de compreender os sujeitos da EJA.	Tânia Moura e Marta Kohl de Oliveira
Linguagem	Alfabetização e leitura na EJA.	Vera Masagão Ribeiro, Cláudia Vóvio, Jane Paiva, Marinaide Freitas e Eliana Albuquerque.
Currículo, Didática e Práticas de Ensino	Prática pedagógica em processo de alfabetização com adultos.	Vera Barreto e José Carlos Barreto.
	O ensino da matemática na EJA.	Dione Lukesi, Gelsa Knijnik e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Soares e Pedroso (2016).

As contribuições dos autores assinalam aspectos importantes da formação inicial de educadores (as) para a EJA, quais sejam: a complexidade e a diversidade de conhecimentos necessários para educar pessoas jovens e adultas, sobretudo, quando trabalhadores (as). Como afirmam Soares e Pedroso (2016), os temas e os teóricos apontados por eles se configuram como “início a uma sistematização das contribuições, [...] sugerindo diretrizes que possam colaborar para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino” (SOARES; PEDROSO, 2016, p.265).

A partir dessa contribuição, verificamos que a ementa (2015.2) da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos, tomada pelos sujeitos da pesquisa como “o lugar da EJA” no curso de Pedagogia da UFC, contempla, nas suas referências principais, autores como: Sérgio Haddad; Maria Margarida Machado; Vanilda Paiva e Vera Masagão Ribeiro. Já nas sugestões de leituras complementares, encontramos os nomes de Celso Beisiegel; Paulo Freire; Timothy Ireland, citados como referências por Soares e Pedroso (2016) para a construção do pensamento em relação à EJA.

Entretanto, quando analisamos o conteúdo programático da disciplina registrado na ementa e acompanhamos a referida disciplina por três semestres, percebemos o quanto o período de um semestre é insuficiente para contemplar tudo o que se propõe:

Ementa: História da Educação Popular no Brasil. História da Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos, concepções e práticas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular. Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos: legislação e programas. Contexto atual da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular (UFC, 2015, p. 1).

Como descrito na ementa, a disciplina tem duas grandes áreas para abordar em um curto espaço de tempo: a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, muitos objetivos a perseguir:

Discutir e contextualizar os aspectos históricos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos.

Refletir sobre a fundamentação teórica da Educação Popular.

Identificar concepções e práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

Investigar sobre as políticas públicas desenvolvidas para a educação de jovens e adultos ao longo da história do Brasil.

Perceber a Educação Popular como prática pedagógica desenvolvida em espaços escolares e não escolares.

Investigar os desafios enfrentados por professores e alunos para a execução da EJA nas escolas.

Conhecer espaços em que tenham a prática da Educação Popular na formação de seus membros (UFC, 2015, p. 1).

A junção das duas áreas, Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, é criticada pelos sujeitos. Eles destacam o pouco tempo para a abordagem de dois campos de conhecimentos e sugerem o desmembramento das duas áreas. Essa queixa esteve presente em muitos diálogos. Aqui, seguem alguns trechos que ilustram o incômodo dos (as) estudantes em relação à organização da Disciplina.

A disciplina de Educação de Jovens e Adultos que eu fiz aqui, eu até já comentei. Teria que ver essa questão do currículo mesmo porque colocam Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular juntas, e eu acho, aliás, eu tenho certeza que é pouco tempo para que se consiga explorar toda [...] Pois é um campo muito grande (Ana Alice - pedagoga em formação. 21/06/2019. Entrevista).

[...] na verdade nós só temos uma obrigatória que é a Educação Popular e de Jovens e Adultos. Então são dois temas grandes dentro de uma só disciplina de 64 horas então acho que fica realmente muito excluído, inclusive na minha disciplina não foi proveitosa (Francisca - pedagoga em formação. 03/07/2019. Entrevista).

Concordamos com o desmembramento das duas áreas de conhecimento, que é unanimidade entre os (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) ouvidos (as) pela pesquisa. A proposta é vista por nós como uma necessidade para que ao menos nessa disciplina os (as) pedagogos (as) em formação tenham acesso ao conhecimento do que venha a ser a Educação de Jovens e Adultos, já que ela é obrigatória nas escolas.

Para fundamentar esta defesa, utilizamos como exemplo a organização da disciplina em uma Universidade Federal do Rio de Janeiro, abordada por Ventura e

Bonfim (2015). Na referida universidade, “Educação de Jovens e Adultos” é uma das disciplinas obrigatórias no currículo do curso de Pedagogia há vários anos. Para as autoras, embora a disciplina não seja obrigatória em outras licenciaturas e o modelo de formação adotado pela instituição nas demais disciplinas dos cursos de licenciatura, inclusive no de Pedagogia, ainda não contemple uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de ensino e aprendizagem na EJA, a participação nessa disciplina tem produzido bons resultados (VENTURA; BONFIM, 2015). Naquela instituição, a disciplina possui as seguintes finalidades:

- a) compreensão da EJA na perspectiva histórica, conhecendo seus condicionantes sociais, políticos e econômicos;
- b) reflexão sobre as especificidades e as prioridades da EJA no Brasil, hoje, como expressões desses condicionantes históricos;
- c) conhecimento dos principais fundamentos teórico-metodológicos da EJA;
- d) reflexão sobre a formação do educador frente à especificidade da EJA;
- e) análise das principais demandas e das ações atuais do Estado, do capital e do trabalho no âmbito da EJA (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 220).

Com esses objetivos, que são focalizados na EJA, e assim diferenciados dos objetivos descritos na ementa da disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos 2015.2, da UFC, o (a) professor (a) não teria que se redobrar para dar conta de duas áreas. A Educação Popular, principal fundamento teórico-metodológicos a ser trabalhado na EJA, poderia ser abordada em uma das unidades e aprofundada em outra disciplina. Afinal, o trabalho com a EP não é exclusividade da EJA tão pouco o único conhecimento que os estudantes deverão ter acesso durante sua participação em uma disciplina de EJA.

Defendemos que uma disciplina de EJA deva abordar, dentre outras temáticas, as concepções que norteiam essa modalidade de ensino; sua historicidade; políticas públicas; programas; os sujeitos envolvidos; a diversidade presente na EJA; os documentos oficiais que norteiam a EJA na educação do país; metodologias de trabalho com os sujeitos da EJA; formação do (a) educador (a) de EJA; e mais, precisam ir a campo, conhecer salas de aula e outros espaços que trabalham com a EJA, enfim, precisam vivenciar a EJA!

O agrupamento dessas duas áreas tem trazido certa inconformidade aos (as) pedagogos (as), sobretudo, quando a depender da abordagem teórica do (a) docente, ele

(a) prioriza o campo da Educação Popular em detrimento da Educação de Jovens e Adultos.

[...] mas na disciplina mesmo focou muito na Educação Popular e a EJA em si, a gente ficou devendo e devíamos debater mais e entender que é diferente da Educação Infantil [...] (Eugênia - pedagoga em formação. 25/06/2018. Entrevista).

[...] fui com grandes expectativas, mas eu esperava pelo menos as primeiras bases da EJA, sei que o semestre é pequeno e não dá para ver tudo, como se passa o contexto histórico, legislação e práticas na EJA, então fiquei um tanto frustrada, pois eu não vi e esperava mais. Foi uma metodologia diferenciada, que se distanciou muito da proposta da disciplina, que eu almejava (Marineusa - Egressa. 29/06/2018 Entrevista).

A frustração dos sujeitos quando não têm direito ao acesso ao conhecimento que esperavam ter em relação à EJA durante a disciplina que se propõe falar de EJA, se justifica por conta de ser nela, retirando-se a disciplina de Estágio no Fundamental II - Educação de Jovens e Adultos, de caráter opcional no currículo de 2014, o único local a tratar de EJA no curso de Pedagogia, ou que pelo menos, que deveria tratar.

Não obstante, essa prática de priorizar a Educação Popular durante a disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos não ocorreu em todas as vezes que ela foi ofertada no Curso. Pelo contrário. Ficaram muito claros, na pesquisa, os momentos em que isso ocorreu. Afirmamos, por exemplo, que essa não foi a prática vivenciada nos momentos em acompanhamos as disciplinas durante nossa observação participante. Nesses acompanhamentos, o que observamos foi o empenho do (a) docente em dar conta dos dois campos de conhecimento da melhor forma que poderia. Esse esforço foi reconhecido, também, pelos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos não só reconheceram o empenho dos (as) docentes acompanhados (as) pela pesquisa, como também destacaram o quanto foi valiosa a experiência de se ter em sala um (a) profissional que além do domínio do referencial teórico exigido para ministrar as aulas na Disciplina, possuía também a experiência docente com a EJA na Educação Básica.

A professora com quem eu fiz eu admiro muito. Eu acho que ela conhece muito da EJA porque ela trabalhou por muito tempo na EJA, se não me engano. E aí ela sempre trazia muitas experiências que realmente eu via que tinha fundamento. Era muito responsável. Uma das professoras mais responsáveis aqui do curso: entrega o plano em dia, entrega o cronograma da disciplina e vai construindo a disciplina junto com a gente, mas com um cronograma já feito e com textos e tudo mais. E aí toda aula tinha algum texto. [...] **Porque é muita coisa para passar nesse período que é tão pouco. É uma disciplina com pouquíssima carga horária para muita**

**coisa** (Ana Cristina. Pedagoga em formação. 21/06/2019. Entrevista. Grifos nossos).

Realmente contemplou a expectativa que eu tinha com disciplina, ela explorou bastante todos os contextos em que pode se dar a Educação de Jovens e Adultos. A posição dos alunos, como eles chegaram ali e os motivos pelos quais eles estão ali trabalhando nos primeiros anos da Educação Básica. **Eu gostaria de ter tido mais tempo de trabalhar a Educação de Jovens e Adultos e aprofundar mais.** E acho que isso poderia ser desenvolvido no estágio, não é? Seria um momento de colocar em prática tudo que aprendemos na disciplina de teórico (Raimunda. Pedagoga em formação. 25/06/2018. Entrevista. Grifos nossos).

Como podemos observar, ao mesmo tempo em que os sujeitos tecem seus elogios à prática pedagógica dos (as) professores (as) acompanhados (as), reconhecem as limitações que lhes são impostas devido aos aspectos já destacados, como a junção das duas áreas - EP e EJA - e a limitada carga horária. Outra questão importante, que advém dos depoimentos, é a necessidade de aprofundamento das temáticas vistas na disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos em uma disciplina obrigatória de Estágio em EJA<sup>67</sup>.

A demanda dos (as) pedagogos (as) em formação e egressos, em relação à necessidade de as instituições formadoras incluírem em seus currículos a prática da troca de experiências entre graduandos (as), professores (as) formados (as) e os (as) educandos (as) da EJA, está em consonância com as reflexões de Porcaro (2013). A autora sugere que as agências formadoras incluam no processo de formação dos educadores e educadoras de EJA, momentos de encontro entre os educadores (em formação e profissionais). Destaca que é preciso valorizar o espaço de convivência da sala de aula, tomando-a como grande propulsora do processo formativo.

Também é preciso que as agências formadoras valorizem, em seus currículos, a convivência em sala de aula, o relacionamento com os educandos, a observação e a reflexão sobre a própria prática, porque isso gera nos educadores a mudança de comportamento, o amadurecimento profissional e o aprofundamento gradativo e contínuo nas questões específicas e diferenciadas da EJA, pela busca da compreensão do processo e da construção de caminhos formativos para o trabalho (PORCARO, 2013, p. 63 e 64).

Das observações em sala, como também das entrevistas, enfatizamos a capacidade dos sujeitos de se sensibilizarem com as causas da EJA ao se depararem

---

<sup>67</sup> Como tratado no tópico anterior, após longo processo de luta e articulação dos (as) professores (as), estudantes e militantes que defendem o direito à EJA, o que inclui a defesa da formação inicial, a disciplina “Estágio na Educação de Jovens e Adultos” passou a configurar no documento: “Possibilidade de estruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno 2019.01” e do “Curso de Pedagogia Diurno 2019.01” como disciplina obrigatória. No Noturno no 9º semestre com 128 horas, e no Diurno no 8º semestre com a carga horária de 80 horas.

com a abordagem teórica da modalidade, sua historicidade, realidades, sujeitos e suas histórias de vida. Nesses momentos “de encontro”, é perceptível que a invisibilidade da EJA na Academia não é apenas de plano teórico, diz respeito ao modo de produção Capitalista, que distribui, também, a educação, que é um bem, de forma desigual. Ao não colocar a EJA no mesmo patamar “do grande palco” dos conhecimentos que devem ser abordados em um curso de formação de professores (as), a Universidade também colabora para esse quadro de desigualdades.

Ao se depararem com a realidade da EJA, tanto através das leituras, como em atividades práticas proporcionadas durante as vivências, em muitos dos sujeitos foi provocada uma reflexão acerca de vários aspectos relativos à EJA, como o da infantilização do ensino; culpabilização exclusiva dos (as) educandos (as) pelo “abandono” e fracasso escolar; descaso da Academia com a modalidade de ensino, dentre outros.

Para Ana Cristina, apesar de declarar sua preferência pela atuação com crianças, o contato com as leituras ajudou na compreensão de que há uma metodologia própria para se trabalhar com os jovens, adultos e idosos sem tratá-los como crianças:

Tipo assim, eu quero ser professora de creche, mas eu quero também, se possível, tentar atuar na EJA, porque eu sei que tem sim, como você não infantilizar o adulto, tem como você diferenciar as coisas. Então, com o que ela passou mexeu comigo pra atuar nessa área. **Me sensibilizou** (Ana Cristina. Pedagoga em formação. 21/06/2019. Entrevista. Grifos nossos).

Já em outro relato, a egressa da Pedagogia nos contou que a visão que ela tinha do curso, até cursar a disciplina de EP e EJA, quando vivenciou uma experiência com os (as) educandos (as) do programa Projovem, era de que o Curso era mesmo totalmente voltado para a educação das crianças: “[...] a visão que eu tinha de Pedagogia era mais do ensino regular voltado para crianças. Eu nunca tinha parado para pensar nesse outro lado da EJA e na possibilidade de ter esse contato com os meninos do Projovem [...]” (Marli - Egressa. 25/06/2018. Entrevista).

Analisando a maioria dos depoimentos dos sujeitos, é perceptível o quanto esse “encontro com a EJA” se faz necessário e urgente no Curso de Pedagogia da UFC, mas não apenas nele. Deve acontecer em todas as licenciaturas, visto que pode colaborar para a construção de uma formação inicial mais sensível às necessidades dos sujeitos da EJA. Colaborar para uma formação inicial para a EJA que não apenas “apaixone” quem dela se aproxime, como nos coloca o egresso Sérgio, que ao se deparar com uma turma

de educandos e educandas da EJA, apaixonou-se pelas histórias de vida daquelas pessoas:

Eu fiquei apaixonado pela EJA. Não só eu, muitos da minha turma também, porque é muito interessante você ver as histórias de vida. Você se identifica com aquelas pessoas, porque resguardando as devidas proporções, a sua situação também é parecida [...] você é um estudante, também trabalha e luta para estar ali naquele ambiente de estudo, assim como aquelas pessoas. São pessoas que não tiveram oportunidades e até tinham vontade, mas por muitos motivos não conseguiram adentrar ao estudo. Ninguém disse que foi porque não queria. Era porque as condições não permitiam: por distância ou porque na cidade não tinha. Mas agora eles estão ali buscando e tendo objetivos e é apaixonante o mundo da EJA (Sérgio - egresso. 26/06/2018. Entrevista).

Almejamos que a aproximação dos sujeitos com o conhecimento teórico e prático da EJA colabore para que os futuros professores e professoras possam conceber a educação como um direito e uma prática humana. “Como um direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de Estado” (MACHADO, 2016, p. 431).

Nessa perspectiva da educação como um direito humano subjetivo, tal como defendemos, as instituições formadoras devem buscar contribuir com uma formação inicial para atuação em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, como compreende a egressa Marineusa. Para ela, e concordamos com seu pensamento, não se pode negar mais um direito a uma camada tão sofrida da população. Uma camada, que como afirmam Ventura e Bomfim (2015), integram as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora.

[...] não é dada à EJA aquela importância como é dado para outras modalidades e etapas, como por exemplo, a Educação Infantil. Tem Educação Infantil de todo jeito aqui. Não que não seja importante, mas tem várias disciplinas voltadas para a Educação Infantil, nos mais variados ramos, que não me lembro agora. Mas tem! Já para a EJA é bem mais escasso. Eu acho que a vida desse povo lá fora já é tão escasso, tudo para eles é emprestado, tudo para eles é arranjado. Então não tem que ser assim aqui também! **Também tem que ser dada importância para eles aqui!** Para que quando a gente for para o mundo lá fora, a gente possa dar o que eles merecem (Marineusa - Egressa. 29/06/2018. Entrevista. Grifos nossos).

A escassez a que a egressa se refere foi percebida por ela a partir de sua aproximação com os educandos e educandas da EJA. No “corpo a corpo”, ouvindo-os. Portanto, a partir dos diversos relatos, aqui ilustrados pelos quatro últimos depoimentos citados, avaliamos que experiências práticas com a EJA no decorrer da formação inicial colaboram não apenas para a visibilidade da EJA na Academia, mas também para a

construção de uma visão mais ampliada dos problemas econômicos, educacionais e sociais do Brasil, sobretudo, em relação ao analfabetismo a que o país continua refém.

Em conformidade com nossa defesa de a formação inicial para a EJA nas instituições formadoras contemplar experiências práticas, não apenas na disciplina de Estágio, apresentamos, com a colaboração dos estudos de Soares (2011), três experiências exitosas de formação inicial para a EJA, que se utilizam da estratégia de aproximar os futuros professores e professoras dos sujeitos da modalidade, ainda na graduação: o Projeto Escola Zé Peão, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o Projeto Paranoá, na Universidade de Brasília (UnB); e o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

De acordo com Soares (2011), todos esses projetos nasceram e são implementados pelas universidades mencionadas, com as devidas parcerias. O Projeto Escola Zé Peão está localizado no município de João Pessoa, na Paraíba e atende aos trabalhadores da construção civil. As aulas acontecem nos canteiros de obras. O projeto Paranoá está localizado na cidade satélite de Paranoá, no Distrito Federal, nasceu da luta das pessoas pelo direito de permanecer no local e atende turmas iniciantes e concluintes. Já o PROEF nasceu por iniciativa de um grupo de professores da Faculdade de Letras da UFMG, em 1985, com o objetivo de proporcionar a escolarização aos funcionários da Universidade. Atualmente o PROEF é coordenado pela Faculdade de Educação através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE).

Os referidos projetos, cada um com sua especificidade, incluem em suas ações formativas a relação teoria e prática, oportunizando aos (às) futuros (as) professores (as) o contato com a EJA e suas realidades desde a formação inicial. Para Soares (2011, p.316), “no Paranoá, Zé Peão e PROEF/UFMG, formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas, dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática”.

Ainda de acordo com Soares (2011), no PROEF os monitores-professores selecionados participam de curso de capacitação inicial e ao longo do ano participam às sextas-feiras de reuniões formativas. No Zé Peão, a formação ocorre ao longo do ano em encontros semanais. Os (as) estudantes apresentam seminários, elaboram resumos e debates temáticos, estudam sobre a historicidade da EJA e a metodologia de trabalho do Projeto. Já no Paranoá, “a proposta possibilita aos alunos da UnB a inserção como

monitores na sala de aula vinculada à pesquisa, que pode resultar em trabalhos de monografia e de pós-graduação” (SOARES, 2011, p. 309).

Todavia, não encontramos no Curso, no período investigado, ações de formação inicial que se aproximem das iniciativas apresentadas acima. Pelo contrário, encontramos durante o trabalho de campo, na fala dos sujeitos investigados o contexto de negação a que a EJA é submetida nesse espaço de formação.

Os sujeitos pesquisados apontam dificuldades de várias ordens, a iniciar pela não efetivação do princípio da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares no curso de Pedagogia da FAGED. Para Marli, egressa, “a gente fala tanto em interdisciplinaridade e não existe isso dentro da FAGED” (Marli - egressa. Entrevista). É o que também destaca Elizabeth, em uma espécie de desabafo e ao mesmo tempo de denúncia da ausência de discussão sobre a EJA nas disciplinas: “Psicologia, Filosofia, Antropologia, todas essas disciplinas falam um monte de coisa, mas a Educação de Jovens e Adultos nem aparece” (Elizabeth. Pedagoga em formação. Entrevista).

Essas afirmações, somadas a outras já destacadas nesse estudo e analisadas à luz das contribuições dos estudos de Soares e Pedroso (2016), que se dedicaram a elencar as principais temáticas necessárias à formação de educadores (as) da EJA, indicam no Curso em questão, uma formação inicial para EJA, precária.

O depoimento de Elizabeth aponta para a necessidade da reflexão em relação à organização curricular no curso acompanhado. Em sua prática cotidiana como se organiza essa prática? Está mais próxima de uma concepção de “currículo-coleção”, em que “as disciplinas mantêm entre si uma relação fechada, separadas umas das outras, com períodos de tempo marcadamente fixos”, ou estaria mais vinculada a uma perspectiva de “currículo-integração”, em que está presente a interdisciplinaridade, portanto, “dissipa-se a hierarquia e estabelece-se uma relação aberta e horizontal entre as diversas formas de saber científico, redimensionando assim o conhecimento acadêmico” (VEIGA, 1997, p.57 e 58)?

No olhar discente, foco dessa tese, a invisibilidade e negação da formação inicial para a EJA no curso de Pedagogia da UFC, durante o período de 2014-2017, período que nos propomos investigar, não se limita apenas a ausência da interdisciplinaridade. Ela se manifesta também na ausência de grupos de estudo e pesquisa; de projetos de extensão universitária e nos editais de bolsa dos programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Contudo, embora não seja o nosso objetivo, é

preciso destacar que em outros períodos da história do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC e da própria FAGED, tivemos bolsas de iniciação científica, grupos de estudo e pesquisa voltados à temática e o Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: história e Memória do Ceará (NEJAHM- CE), como já abordado. Quanto ao Núcleo, ele desempenha papel de grande relevância na pesquisa e formação de pesquisadores para a EJA na história do curso de Pedagogia e da FAGED. Entretanto, o que ocorre no momento do trabalho de campo é que para além do descaso do atual governo federal com as políticas de EJA, como tratado no capítulo anterior, a professora coordenadora do Núcleo na UFC, e que desenvolve pesquisa na área, encontra-se afastada para estudo pós-doutoral.

Ao indagarmos os sujeitos sobre sua participação ou conhecimento em relação às ações voltadas para EJA em nível de graduação, a resposta veio de várias formas, mas se deu, sempre, em negativo. Para alguns, como Ana Alice<sup>68</sup>, que vinha de uma formação em outra universidade federal pública da região Nordeste e desejava atuar na área, sua busca por um local para se pensar e falar da EJA, que não fosse a disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, representou um percurso sofrido durante os semestres do curso: “Eu lembro que sempre procurava nos editais, alguma coisa que tivesse EJA. Podia ser qualquer um: PIBIC, PIBID, extensão, o que fosse. Mas não teve! Não lembro de ter tido nenhum edital de bolsa específico para a EJA” (Ana Alice. Pedagoga em formação. 21/06/2019. Entrevista).

Já em outro caso, a futura pedagoga, que também tinha interesse em trabalhar na EJA, ela própria, dentro de um cenário nada favorável ao aprendizado em relação à modalidade, foi criando suas estratégias de aprendizagens. De acordo com Raimunda, sempre que em uma disciplina o (a) professor (a) solicitava uma pesquisa de campo, uma prática, ela logo elegia o campo da EJA para atuar. Indagada sobre seu conhecimento em relação às ações voltadas para a modalidade no curso de Pedagogia da FAGED, é enfática:

Não, aqui na FAGED eu nunca participei e não tive conhecimento se houve alguma dessas atividades. Não tenho conhecimento. A única coisa que eu sei realmente é que na disciplina de Estágio em EJA, é que realmente vai se trabalhar a modalidade. Mas toda vez que tem alguma prática para fazer nas disciplinas eu vou para a EJA, porque eu realmente quero atuar nessa área (Raimunda - Pedagoga em formação. 25/06/2018. Entrevista).

---

<sup>68</sup> Ana Alice no momento da entrevista, junho de 2018, estava concluindo o Curso. Ela chegou ao curso de Pedagogia da UFC em 2016 através de transferência externa entre as duas instituições federais.

A uniformidade nos discursos vem também dos sujeitos que não tinham interesse em trabalhar com a EJA. Estes perceberam a ausência total de incentivo para o trabalho ou estudo voltado para esse campo no Curso de Pedagogia da UFC, inclusive em suas paredes, que tanto “falam” para todos (as) nós que ali nos formamos.

Não vi nenhum papel. Nada. E eu sempre presto muito atenção se tem vagas de emprego. Alguma coisa [...]. Nunca vi nada. Eu olhava muito as vagas de empregos e nunca vi uma vaga de estágio para a Educação de Jovens e Adultos. Então quem queria atuar nessa área não tinha oportunidade. Agora para a Educação Infantil é só o que tem (Francisca. Pedagoga em formação. 03/07/2018. Entrevista).

Nesse cenário atual, de invisibilidade da EJA no Curso, os sujeitos acompanhados também desconheciam o trabalho desenvolvido pelo NEJAHM. Esse desconhecimento foi revelado em várias ocasiões de nossa observação participante e depois confirmado nas entrevistas. Sempre que tínhamos oportunidade de nos colocar, de falar sobre ações, pesquisas em EJA, movimentos, indagávamos aos sujeitos da pesquisa sobre o NEJAHM, já que o espaço físico do Núcleo está localizado em uma sala no prédio da FACED. A partir da resposta negativa dos sujeitos, íamos convidando a conhecê-lo, situando-os quanto à localização da sala, socializando o trabalho que foi realizado por seus membros, como também sua atual situação, que reflete o desinteresse do governo federal pelas políticas voltadas à EJA.

Ocorre que, após o corte de financiamento pelo governo federal ao apoio e manutenção do projeto dos Núcleos de Referências em EJA no Brasil, que foi desativado após o período de governo Lula, em que a SECADI foi enfraquecida e depois dissolvida no governo Bolsonaro, o trabalho desenvolvido pelos Centros de Referência em todo o Brasil, que era norteado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi prejudicado. O Núcleo do Ceará, que tinha na coordenação duas professoras representando a UFC e a UECE, como já descrito, não ficou imune a este desmanche. No momento do trabalho de campo o NEJAHM refletia o descaso do governo Temer para com a política para a EJA em nível nacional.

Há, também, desconhecimento dos sujeitos em relação à existência do Fórum de Educação de jovens e Adultos do Ceará, o FEJA-CE. Falta visibilidade também das ações organizadas pela sociedade civil na luta pelo direito à EJA, do qual fazemos parte. Em apenas um depoimento o FEJA-CE foi citado por uma pedagoga em formação, que recordava da presença massiva de seus membros em uma das reuniões para a discussão da reestruturação do currículo do curso de Pedagogia, em 2017.

Todo esse quadro nos remete ao pensamento de Porcaro (2013), quando a autora nos alerta sobre a necessidade de cada vez mais os (as) pesquisadores da EJA, em uma grande articulação com gestores e professores se mobilizarem na construção de um processo sólido de formação de educadores para atuarem nessa área.

[...] esse campo de atuação necessita de uma maior atenção por parte dos pesquisadores, bem como de todos os educadores, gestores e formadores da educação de jovens e adultos, no sentido de explorar, estudar, investigar, dialogar e refletir sobre a formação dos educadores da EJA no Brasil, constituindo um esforço conjunto para se construir um processo consistente e viável de formação desses educadores, que considere e valorize a especificidade dos educandos (PORCARO, 2013, p.63).

Como exceção a essa invisibilidade e silenciamento em relação à EJA no currículo, ações e disciplinas do Curso acompanhado, é encontrada, em algumas versões da disciplina Letramento e Alfabetização, quando, a depender da perspectiva do (a) docente que a leciona, este (a) se dedica também a abordar a alfabetização de jovens e adultos, uma das temáticas da EJA.

[...] outra disciplina que ouvi falar em EJA e não sei se por conta de toda a experiência que a professora [...] traz da área, foi a disciplina de Letramento e Alfabetização e, em uma das unidades. Quando ela entrega a ementa com tudo que vai ser visto na disciplina, a terceira unidade que ela utilizou foi a alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. Então ela explorou como trabalhar com alfabetização na EJA. E também quando teve a observação no trabalho de campo na disciplina, duas equipes trouxeram experiências de alfabetização na EJA. Foi bem enriquecedor [...] Mas essa minha experiência foi devido a ter cursado essas disciplinas com essas professoras. Porque como eu tenho interesse na EJA, eu converso sempre com muitas pessoas. Eu sempre fico perguntando para elas como foi a experiência na disciplina. Eu fico procurando saber. E pelo o que eu vi e conversei com outras pessoas que fizeram, por exemplo, a disciplina de Letramento e Alfabetização com outras professoras [...] elas não tiveram essa abordagem. (Ana Alice. Pedagogia em formação. 21/06/2018. Entrevista)

A primeira experiência foi na disciplina de Letramento e Alfabetização e que eu fiz a noite com a professora [...]. Uma das ações que a gente tinha que ter era observação em sala de aula [...]. Eram pessoas de 40, 50, 60 anos e foi tão incrível, porque eu tenho essa noção de formação de letramento, mas para as crianças, porque eu fui PIBID, então a gente aplicava muito a questão da Psicogênese e aquela questão das palavras e tudo mais. Aí a gente tentou fazer o teste usando palavras do cotidiano deles e a gente fez com palavras de supermercado (Marli - Egressa. 25/06/2018. Entrevista).

Acreditamos que a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos em um país como Brasil não poderá se pautar apenas pela boa vontade ou pelo interesse de professores (as) que em sua trajetória de vida pessoal e profissional tenha uma relação com a EJA. Afinal, as pessoas não são eternas. Há que se pensar sobre a responsabilidade das instituições com a EJA. A disciplina “Educação Popular e de

Jovens e Adultos”, assim como o NEJHAM, embora pertencente à Faculdade de Educação, possui vínculo com o Departamento de Estudos Especializados (DEE), que abriga a área de estudos “Educação de Jovens e Adultos”. Qual a responsabilidade do Departamento e da FACED como um todo, com a manutenção de estudo e ações nessa área? E quanto ao Fórum de EJA do Ceará, como tem se organizado e se posicionado coletivamente para a defesa da EJA nos espaços da FACED e do curso de Pedagogia?

Pensamos, assim como Laffin (2012), que a docência na EJA, a formação de educadores para atuar na modalidade precisa enfrentar a questão da exclusão social e da configuração atual da EJA, ainda marcada pelo voluntariado, assistencialismo e pela necessidade da luta pela constituição de políticas públicas que garantam a efetivação do direito à educação.

Uma das formas de enfrentamento na luta pela garantia desse direito perpassa pela participação nos fóruns de discussão de reestruturação do currículo das licenciaturas nas universidades, que devido a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, tiveram que reorganizar seus currículos.

No curso de Pedagogia, como tratado no item anterior, esse processo de discussão para a reestruturação do currículo não contou com a participação assídua dos sujeitos nas reuniões que acompanhamos. A participação dos pedagogos em formação, nesses momentos, foi mínima. Contávamos, apenas, com a representação dos estudantes. As participações dos estudantes se deram em maior número nos fóruns organizados pela coordenação do curso em que se discutiam temas pré-estabelecidos.

Das poucas participações, uma das entrevistadas destaca sua tristeza em ter participado de uma reunião em que a principal discussão era a retirada ou permanência da disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

Foi até nessa sala aqui e foi uma reunião que a gente realmente tava ali para discutir a questão da disciplina de Educação de Jovens e Adultos que eles estavam discutindo para ser retirada. E aí eu fico muito triste com isso não é. Porque eu acho que nós sabemos o número de milhões de analfabetos que o nosso país ainda tem. Tem milhões de pessoas que precisam da Educação de Jovens e Adultos e eu fico triste em saber que a gente vai sair de um curso de Pedagogia sem estar preparada para ajudar. Para trabalhar com esse público (Ana Alice. Pedagoga em formação. 21/06/2018. Entrevista).

Diante desse quadro, concordamos com Porcaro (2013) quando a autora defende que as licenciaturas precisam incorporar em seus currículos as demandas referentes ao campo de atuação da EJA, visto que todos os graduandos, ao se tornarem profissionais da educação, poderão vir trabalhar com essa modalidade de educação, precisando, portanto, de uma formação que lhe auxilie nesse trabalho.

Na visão dos (as) futuros (as) pedagogos (as) do curso de Pedagogia da FACED/UFC e de egressos, a colaboração do Curso em nível de formação inicial para atuação junto à EJA é limitada. Convidados a registrarem suas ponderações em relação a essa colaboração, os sujeitos apontam muitas lacunas que, para eles (as), são as principais responsáveis por termos em salas de aula professores atuando de forma destoante do que requer a especificidade da EJA.

Eu achei a formação falha. Achei que deixa uma lacuna e que não nos prepara da forma como deveria ser. Acho que é por isso que tem alguns profissionais que não estão preparados para lidar com as particularidades da EJA. Acabam que, na verdade, tentam adaptar algumas práticas infantilizadas com os adultos porque realmente a formação nesse sentido foi falha (Marineusa. Egressa. 29/06/2018. Entrevista).

Com certeza não. Para atuar já numa sala de EJA, não. A gente atuaria porque quem está no meio do fogo é para se queimar mesmo (risos). Mas assim [...] que a Faculdade promoveu uma formação para você entrar com toda a segurança [...] não. Você vai entrar tateando, olhando, buscando (Sérgio. Egresso. 26/06/2018. Entrevista).

Quando trazemos esses depoimentos e, a partir de nossa observação, concordamos com cada um deles, não estamos negando nossa crença no inacabamento, na inconclusão do ser humano (FREIRE, 2005), na capacidade de uma formação permanente, de transformação da realidade a partir da reflexão de sua prática. Estamos alertando para a necessidade da responsabilidade social das instituições formadoras para com os sujeitos da EJA que, em nossa liberal-democracia, são os que “integram as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, restando-lhes a Educação de Jovens e Adultos, oferecida frequentemente em condições precárias, por professores muitas vezes bem-intencionados, mas sem uma sólida formação” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 221).

Feita esta consideração, afirmamos, assim como Veiga (1997), que o debate em torno da formação do (a) pedagogo (a) deve conglomerar as relações sociais em sua totalidade, afinal, como defende Freire, a educação deve ser corajosa, que leve os educandos e educandas “a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 2006a, p. 101).

A partir dos questionamentos quanto às deficiências do processo de formação do Curso de Pedagogia da UFC, no que diz respeito à formação inicial para atuação na EJA, os sujeitos da pesquisa, conhecedores dessa realidade, sugeriram um conjunto de ações que, caso fossem implementadas pelo Curso, poderiam tornar essa formação mais consistente. Muitas dessas sugestões foram unânimes, como o desmembramento da disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e obrigatoriedade do Estágio em EJA. Para uma melhor visualização das propostas, estas foram organizadas no quadro 5, que segue de acordo com o número de vezes que foi sendo citada. Portanto, quanto mais no topo do quadro, mais vezes ela foi sugerida.

Quadro 5 - Sugestões de ações para o Curso de Pedagogia da FACED- UFC - formação inicial para a EJA

Desmembramento da disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos
Obrigatoriedade da disciplina de Educação de Jovens e Adultos
Obrigatoriedade da disciplina de Estágio em Educação de Jovens e Adultos
Criação de uma disciplina de Metodologia para o trabalho na EJA
Interdisciplinaridade
Grupo de estudo em EJA
Os Ensinos deveriam contemplar a EJA
Atribuir peso à modalidade de EJA
Vivências com educandos e educandas de EJA na FACED- intercâmbio
Mais disciplinas de EJA
Projeto de extensão na EJA
Bolsa de monitoria para EJA
PIBID na EJA
Bolsa PIBIC na EJA
Maior divulgação das ações da EJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da contribuição dos sujeitos da pesquisa.

Por vezes, os sujeitos sugeriram as mesmas ações, apenas usaram palavras e caminhos diferentes. Algumas poderiam ser realizadas a partir da decisão do coletivo do Curso, quando da discussão da reestruturação do Currículo, como por exemplo, desmembramento da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos e a inclusão de mais disciplinas voltadas para esse campo.

Já outras sugestões, como a criação de grupo de estudo e pesquisa, editais para bolsas na EJA e projetos de extensão, só podem ser realizadas a partir dos interesses dos professores e professoras pesquisadores (as) da área. Mas, onde estão esses (as) pesquisadores (as) na FACED que não foram vistos pelos sujeitos da pesquisa? Onde estão esses projetos de pesquisas que não alcançam o olhar dos pedagogos e pedagogas em formação? Eles (as) existem?

Em busca dessa resposta, realizamos o levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que tiveram como objeto de estudo as diversas temáticas voltadas à EJA durante o período investigado (2014-2017). Interessava-nos identificar a relevância da Educação de Jovens e Adultos, na produção científica do Curso de Pedagogia. É o que mostraremos no próximo subcapítulo.

### **5.3 A pesquisa em EJA no Curso de Pedagogia da UFC: conhecer para investigar e investigar para fortalecer**

Antes mesmo de apresentarmos o levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da FACED/UFC, do período de 2014 a 2017, que tiveram como objeto de estudo temáticas voltadas para a EJA, gostaríamos de socializar o levantamento<sup>69</sup> das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC, que elegeram como foco temáticas relacionadas à EJA.

Inicialmente, este levantamento não estava contemplado em nossos objetivos de pesquisa. No decorrer do estudo e a partir do trabalho apresentado pelo professor Ronaldo Almeida, da Universidade Federal do Ceará, durante a Mesa: “A pesquisa em EJA nas instituições públicas de educação superior do estado do Ceará nos últimos cinco anos”, por ocasião do I Colóquio<sup>70</sup> de Pesquisadores da EJA do Ceará, ocorrido em 11 de abril de 2019, fomos motivadas a ampliar nosso levantamento e, assim, contribuir para a sistematização das pesquisas sobre o tema da EJA não somente no Curso de Pedagogia, mas também na Pós-Graduação da FACED.

O levantamento exposto por Almeida (2019) contemplou as pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização<sup>71</sup> em Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>69</sup> A busca para a elaboração desse levantamento se orientou pela localização da palavra-chave Educação de Jovens e Adultos (EJA), presente no título dos trabalhos. No caso do trabalho envolvendo educação prisional, a temática da EJA está implícita. Esses esclarecimentos foram dados pelo professor no momento de sua apresentação.

<sup>70</sup> O I Colóquio de Pesquisadores da EJA do Ceará foi realizado no dia 11 de abril de 2019, respondendo a uma provocação nacional para uma mobilização de pesquisadores e pesquisadoras em EJA de todo o Brasil. Durante a semana de 8 a 12 de abril, vários estados, dentre eles, Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro, realizaram ações no intuito de promoverem a visibilidade das pesquisas de EJA. No Ceará, o evento foi organizado pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA-CE), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará e outras instituições parceiras do Fórum.

<sup>71</sup> O curso teve início em junho de 2011 e foi financiado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e executado pela Universidade Federal

para Professores do Sistema Prisional do Ceará, ofertado pela UFC, e as dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação da FAGED, voltadas para a EJA, no período entre 2013 e 2018. Aqui, no entanto, nos deteremos a comentar apenas o levantamento em relação às pesquisas<sup>72</sup> de mestrado e doutorado realizadas no Programa de Pós-Graduação da FAGED.

Foram localizadas seis (6) dissertações de mestrado e dezesseis (16) teses de doutorado defendidas no Programa, no período citado. Dentre as 16 teses de doutorado, sete (7) delas estão voltadas a investigar a EJA no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), devido, sobretudo, a um convênio entre a Universidade Federal do Ceará e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), firmado nesse período, objetivando a formação dos professores do IFCE em nível de mestrado e doutorado, o PROEJATEC.

Quadro 6 - Dissertações e teses defendidas no período de 2013-2018 no Programa de Pós-Graduação da FAGED-UFC - temática da EJA (Continua)

<b>Título da Dissertação</b>	<b>Ano de obtenção</b>
Educação de jovens e adultos e educação popular: pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza	2013
A educação de jovens e adultos do campo e a permanência escolar – o caso do assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará.	2014
O PROEJA: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE - Campus Fortaleza.	2014
Educação de jovens e adultos: a prática docente em Escola Pública Municipal de Maracanaú, Ceará.	2016
Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia: móveis e sentidos na relação com o saber	2017
Educação do campo, juventude rural e inserção produtiva – o caso da formação de jovens rurais para o fortalecimento da agricultura camponesa do semiárido cearense	2018
<b>Título da tese</b>	
Análise do PROEJA no IFCE - Campus Fortaleza: possibilidades e dificuldades da institucionalização	2013
Estudo de Caso Avaliativo do Currículo Integrado do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE	2013
A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará	2014
Conhecimento químico e princípios agroecológicos na formação de jovens e adultos agricultores do Curso Técnico em Agropecuária do Proeja – IFPA – Campus Castanhão	2014

do Ceará, em parceria com a Escola de Gestão Penitenciária e Formação para Ressocialização da Secretaria da Justiça e Cidadania e da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

<sup>72</sup> A professora Eliane Dayse Pontes Furtado se destaca nas orientações das temáticas voltadas para a EJA. Nesse levantamento, apresentado por Almeida (2019), que compreende o período de 2013 a 2018 (até a data da apresentação no Colóquio) a pesquisadora orientou oito das 22 pesquisas: seis teses e duas dissertações.

O PROEJA como espaço de formação docente	2014
O PROEJA no IFPA campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009)	2014
A qualificação profissional e a elevação da escolaridade nos cursos do PROEJA FIC, em Tucuruí-PA	2014
Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem- foco no PROEJA.	2014
Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores	2015
Educação de jovens e adultos - Escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto	2016
Da alfabetização à escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado - Fortaleza	2016
Agora é a minha vez de ir para a escola - os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – Ce	2017
Educação de adultos e escola “sobre” os trilhos das teorias clássicas da administração e da teoria do capital humano: o caso da Rede Ferroviária Federal S.A. – RFFSA, no Ceará, de 1970-1975	2017
Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem	2017
Diário de aula: registros do (re) pensar docente a respeito da avaliação de ensino - aprendizagem no contexto de privação de liberdade	2018
Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na Educação de Jovens e Adultos.	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir da apresentação de Almeida (2019).

Como é possível observar, apesar de alguns trabalhos tratarem da formação docente e da prática pedagógica do (a) professor (a) que atua na EJA, nenhum deles, no período de cinco anos, investiga a formação inicial para atuação na modalidade. A ausência de pesquisas voltadas para a formação inicial em EJA confirmam as afirmações de Ventura e Bomfim (2015) quando denunciam que “na universidade as lacunas na formação inicial para a EJA estão também imbricadas com as lacunas na produção científica sobre o tema” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p.219).

Entretanto, apesar das pesquisas acima não se dedicarem de forma direta à questão da formação inicial, localizamos em alguns trabalhos que a ausência desta é percebida e apontada como essencial, como afirma Jerônimo (2016). Para a autora, a formação acadêmica de graduação do (a) professor (a) para atender à especificidade da EJA é, ainda, embrionária e necessita de atenção.

[...] a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento à diversidade da EJA. No entanto, é sabido que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente [...].

Nesse sentido, pensar sobre a formação de professores, e mais especificamente os de EJA, é essencial, pois, na medida em que se têm mais professores habilitados para a escolarização de jovens e adultos, mais potencialidade a escola terá de participar de processos de mudança. Sabemos que a formação de professores para atuar com esta faixa etária de alunos é recente e são cursos complementares, já que, os cursos de Pedagogia

ênfatisam, especialmente, a Educação Infantil (JERÔNIMO, 2016, p. 97 e 99).

Já no trabalho de Costa (2014), que objetivou compreender de que forma as concepções e olhares dos (as) educadores (as) interferiam na dinâmica de afirmação da EJA como um direito no contexto escolar no município de Horizonte, Ceará, a pesquisadora identificou durante os encontros<sup>73</sup> de reflexão sobre a prática, mais especificamente durante o nono (9º) encontro: “Rearticulando conceitos e ações”, que um dos grandes desafios para que o direito à EJA seja efetivado, sobretudo, no que diz respeito à promoção de aprendizagens que contribuam para o exercício da cidadania, encontra-se nas lacunas dos processos formativos vivenciados pelos (as) professores (as) e gestores.

A dificuldade dos professores e gestores em promover uma formação que contribua efetivamente para o exercício da cidadania reside nas lacunas dos processos formativos por eles vivenciados. Apesar da formação de professores ter adquirido, a partir das últimas décadas do século XX, uma dimensão política, que permitisse desvelar a realidade para nela intervir (SILVA, 2007), é possível perceber que nos dias atuais essa perspectiva ainda se encontra distante dos espaços de formação (COSTA, 2014, p. 180).

Em outra pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da FACED-UFC, Costa (2018), ao analisar as diretrizes curriculares do município de Fortaleza e sua relação com a prática pedagógica dos professores, conclui que o primeiro motivo que justifica o distanciamento entre os discursos direcionados à EJA e o que é realizado nas salas de aulas das escolas que, ainda de forma marginal, ofertam a modalidade, é a ausência de uma formação específica. Nas palavras da autora:

Essa distância entre o que se fala e o que se realiza na prática, no tocante à EJA, acontece, entre outros motivos: primeiro, em razão da falta de formação específica do professor, pois a maioria das universidades não têm formado docentes para atuar na modalidade; segundo, a EJA não consta como disciplina obrigatória no currículo, na maioria dos cursos de Pedagogia; terceiro, pelo lugar “marginal” em que a EJA vem sofrendo, em detrimento dos outros anos de ensino; quarto, porque falta a compreensão do educador e do educando da EJA de que ela representa luta social, não simplesmente uma modalidade escolar (COSTA, 2018, p. 114).

Aquino (2014), investigando o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Ceará (IFCE), campus Fortaleza, embora inicialmente em sua pesquisa não tenha elencado a categoria formação de professores, esta surgiu,

---

<sup>73</sup> Costa (2014), inspirada pelos princípios e metodologias da pesquisa-ação crítico colaborativa, realizou dez (10) encontros presenciais com o grupo de sujeitos acompanhados pela pesquisa, incluindo professores, coordenação pedagógica e gestão da escola acompanhada.

juntamente com a categoria evasão escolar, quando de sua ida ao campo. O autor então analisou as duas categorias no capítulo quinto de sua dissertação intitulada: “O PROEJA: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE - Campus Fortaleza”. Em seus achados, Aquino (2014) constata que o investimento que deveria ser destinado à realização de cursos de especialização *Lato e Stricto Sensu* e cursos de formação continuada para os (as) professores (as) que atuariam no PROEJA não atingiu seu objetivo. “A vultosa quantia destinada para a formação de pessoal, sobretudo professores, foi canalizada em sua maioria para os professores da rede pública estadual e municipal” (AQUINO, 2014, p. 101). Dessa forma, os (as) professores (as) que atuavam no Programa eram desprovidos de formação inicial e específica para atuar na EJA, com exceção de apenas uma pessoa. São muitas as afirmações trazidas por Aquino (2014) ao longo de sua pesquisa que reiteram a ausência de formação de professores (as) como um dos principais motivos do insucesso do PROEJA, apresentado, inicialmente, como uma das melhores iniciativas criadas para a EJA em âmbito nacional, como destaca o pesquisador. Elencamos aqui algumas delas:

[...] os dois professores de efetivo trabalho de sala de aula afirmaram não possuir nenhum tipo de formação para lidar com o Jovem e o Adulto (p. 101).

[...] A falta de formação acarreta tanto para o trabalho docente, quanto para a qualidade da formação dos alunos, problemas já apresentados anteriormente (p.102).

[...] A falta de formação dos professores é um reflexo da ausência de estratégias de sobrevivência para o Programa (p.102).

[...] A falta de professores formados para lidar com o Jovem e o Adulto foi um ponto marcante na fala de todos os educandos que conversei (p.104).

[...] é inegável que a falta de uma formação apropriada dos professores, para o trabalho com a EJA representa uma importante variável nesta imbricada equação, e responsável por uma série de dificuldades (p.105). (AQUINO, 2014, p. 101-102; 104-105).

Nobre (2015), em seu estudo: “Docência e politicidade na educação de jovens e adultos: com a palavra, os professores”, investigou, embasada pelas formulações teóricas de Paulo Freire, de que forma os professores de jovens e adultos da rede pública municipal da cidade do Crato, Ceará, contribuíam para a elevação da consciência crítica de seus educandos, via alfabetização escolar. A pesquisadora, ao analisar a vasta documentação que norteia e normatiza a EJA no Brasil, com o objetivo de identificar os significados atribuídos às categorias alfabetização e docência, enfatiza o papel primordial das universidades no processo formativo dos docentes para atuarem na

Educação de Jovens e Adultos. Para a auora, os princípios elencados nos documentos indicam que o (a) professor (a) precisa ter uma formação específica que lhe auxilie na elaboração de metodologias que atendam esses sujeitos de forma significativa, respeitando e valorizando seus conhecimentos prévios, histórias de vida.

Os preceitos contidos nesses documentos sinalizam ainda que, além da formação inicial para o exercício do magistério, o professor da EJA precisa ter uma formação específica para que saiba dominar e adequar os conteúdos, as metodologias e os tempos de acordo com os anseios e as vivências deste público, respeitando os conhecimentos prévios e as especificidades desses educandos. Ademais, o educador, consoante os documentos em tela, deve auxiliar no processo de promoção e qualificação de jovens e adultos, promovendo, outrossim, a restauração de um direito negado. Para tanto, é preciso que esse profissional socialize os conhecimentos que possui e desenvolva capacidades e valores em prol do exercício da cidadania desse alunado. Ante o exposto, **é necessário sublinhar o papel fulcral das universidades no processo formativo dos docentes da EJA** (NOBRE, 2015, p. 230 e 231, grifos nossos).

Como já assinalado, as pesquisas citadas, embora não abordem de forma direta a questão da formação inicial para a EJA, ao investigarem temáticas diversas dessa área de conhecimento, trazem em seus achados aspectos relacionados à formação docente e à prática pedagógica que referendam a necessidade de investimento na formação inicial para atuação na EJA como defende essa tese. Nesse processo, também atestam as pesquisas, o papel da Universidade é fundamental.

A premissa de que na universidade as lacunas na formação inicial para a EJA estão também interligadas com a escassa produção científica sobre esse tema, defendida por vários autores aqui citados, inclusive por Ventura e Bomfim (2015), é também reafirmada quando nos deparamos com o resultado do levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da FACED, que tiveram como objeto de pesquisa temáticas voltadas à EJA.

Após a realização do levantamento<sup>74</sup>, que objetivou identificar a relevância da Educação de Jovens e Adultos, na produção dos TCC, somos autorizadas a afirmar que no período investigado (2014- 2017) há apenas um (1) único trabalho voltado para a formação inicial da EJA, o de Santana (2014). O levantamento foi realizado na própria Coordenação do Curso de Pedagogia da UFC, analisando as atas de defesas dos TCC, pois o Curso no momento da realização do levantamento ainda não dispunha de um banco de dados atualizado dos trabalhos no Repositório.

---

<sup>74</sup> Para a realização desse levantamento tivemos dificuldades de várias ordens como já explicitadas na metodologia da pesquisa.

Atualmente, 2019, já é possível encontrar dados referentes aos Trabalhos no Repositório Institucional da UFC. Contudo, chamamos atenção para dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de que hoje, 2019<sup>75</sup>, os dados encontrados pela nossa pesquisa no arquivo Atas de Defesa de TCC da Coordenação do Curso de Pedagogia em relação aos anos de 2014-2017 ainda não se encontram atualizados no banco de dados digital em sua íntegra. Como exemplo, tomamos o ano de 2014. No Repositório Institucional da UFC consta cadastrado apenas um (1) único TCC. Ocorre que só voltados para a temática da EJA a pesquisa catalogou onze (11) trabalhos.

O segundo aspecto está relacionado às consequências dessa desatualização dos dados na plataforma digital, ela gera incompatibilidade de informações. Há controvérsias entre o que a pesquisa localizou ao manusear as atas de defesa *in loco* e o número de trabalhos voltados para a EJA tabulados no Repositório. Essa deficiência nas informações poderá comprometer os resultados das pesquisas que necessitem dos dados dos TCC do Curso. Em uma busca rápida por assunto dentro da subcomunidade “Pedagogia” pelo assunto: “Educação de Jovens e Adultos”, só encontraremos catalogados cinco (5) trabalhos, relacionados à EJA, sendo quatro (4) deles do ano de 2017. Alertamos para esse aspecto, pois no caso dos pesquisadores que não têm condições de vir até a Coordenação do Curso para uma catalogação *in loco*, como foi o nosso caso, a pesquisa incorrerá em erro. No nosso caso, além de realizar a pesquisa manual, acessamos os dados *online* na busca por ano, examinando o título e as palavras-chaves, como detalhado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia FACED-UFC - temática da EJA

Ano	Atas de Defesa de TCC	Repositório Institucional da UFC	Encontro de Dados
2014	11	-	11
2015	7	Não há registros desse ano	7
2016	8	1	8
2017	7	4	8
Total	33	5	34

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional da UFC e dos dados catalogados no arquivo Atas de Defesa de TCC - Curso Pedagogia UFC.

<sup>75</sup> A consulta mais recente dessa pesquisa ao Repositório, na tentativa de obter dados atualizados para a elaboração do Quadro 3, ocorreu no dia 19 de abril de 2019. Disponível: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22323>>.

Como exemplo das divergências existentes entre os dados que a pesquisa localizou *in loco* e os dados do Repositório, observemos o ano de 2017. Nesse ano, segundo a pesquisa realizada na Coordenação do Curso de Pedagogia utilizando o Arquivo<sup>76</sup> Atas de Defesa, localizamos sete (7) trabalhos voltados para a EJA, enquanto no Repositório constam na busca por ano apenas quatro (4) trabalhos.

Outro aspecto desse desencontro de dados em 2017, é que o trabalho intitulado: “No (des) encantar das palavras: uma análise das contribuições do processo de aquisição da leitura e escrita na vida de jovens e adultos”, de Lima (2017), por exemplo, não se encontra cadastrado no Repositório, embora conste no arquivo da coordenação. Já com o trabalho: “Perspectiva histórica e concepções presentes na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”, de autoria de Sousa (2017), ocorre o inverso. O TCC encontra-se no Repositório, mas não estava no Arquivo Atas de Defesa por ocasião da realização do levantamento.

Devido a essas inconsistências nos dados, decidimos analisar minuciosamente os dois bancos para apresentarmos um quantitativo de trabalhos mais próximo do real e que estão registrados na coluna “Encontro de Dados” do quadro acima. Afirmamos, portanto que são em número de 34 (trinta e quatro) os TCC voltados para a temática da EJA no período de 2014-2017.

Como as defesas são semestrais teríamos, uma média, de menos de quatro (4) trabalhos voltados para a EJA por semestre. Há uma predominância de temas voltados à educação das crianças, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

Devido à desatualização e desorganização<sup>77</sup> dos dados, não nos arriscaremos a fazer projeções estatísticas que permitam comparações entre os TCC voltados para o estudo da EJA e o quantitativo total de Trabalhos. Os TCC que se dedicaram a investigar a EJA no período de 2014-2017 tratam de temáticas variadas, como apresentadas no quadro 8.

---

<sup>76</sup> Durante o trabalho de campo a organização do arquivo não colaborava para a exatidão dos dados. Algumas atas tinham cópias anexadas, por exemplo, isso dificultava o trabalho, como também nem sempre as datas possuíam uma organização coerente. Como naquele momento, final de 2017, início de 2018, quando iniciamos o trabalho de catalogação dos TCC também se iniciava a inserção dos dados no Repositório, pensamos ser um dos motivos pelos desencontros dos dados.

<sup>77</sup> “Desisti de contar os trabalhos. O arquivo está bem desorganizado”. “Atenção: o arquivo não está organizado. Cuidado com os arquivos em duplicidade” Diário de Campo, setembro, 2017.

Quadro 8 - Temáticas investigadas no campo da EJA nos Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia FAGED-UFC

Temática (s)	Quantidade
Analfabetismo e alfabetização	3
Infantilização do ensino	2
Ensino da Matemática	3
Docência	3
Afetividade	1
Aquisição da leitura e da escrita	3
Programa Brasil Alfabetizado	1
Formação continuada de professores (as)	2
Projovem	2
Contexto histórico, legislação e políticas públicas	2
Dificuldade de aprendizagem	1
Pedagogia de projetos	1
<b>Formação inicial de professores (as)</b>	<b>1</b>
Sequência Fedathi	1
Concepções da EJA	2
Educação Indígena	1
Evasão	2
Educação em prisões	2
Memória escolar	1
<b>Total</b>	<b>34</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional da UFC e dos dados catalogados no arquivo Atas de Defesa de TCC - Curso Pedagogia UFC.

As temáticas mais investigadas foram: analfabetismo e alfabetização; ensino da Matemática; docência e aquisição da leitura e da escrita, com três (3) trabalhos cada uma. Se analisarmos as temáticas presentes nos TCC pela proximidade dos objetos de pesquisa, como por exemplo as temáticas: alfabetização, aquisição da leitura e escrita na EJA e o estudo do Programa Brasil Alfabetizado, poderíamos afirmar que essa é a temática que domina as investigações. Nessa análise, teríamos sete (7) trabalhos que pesquisaram o processo da alfabetização na EJA.

Para além de identificar as temáticas voltadas para a EJA investigadas pelos (as) pedagogos e pedagogas em formação e egressos, em seus TCC, nos interessou nessa busca, sobretudo, conhecer quais as motivações que impulsionaram a realização da pesquisa envolvendo a modalidade. Portanto, de posse de alguns trabalhos com os quais tivemos acesso em sua íntegra, realizamos a leitura com o objetivo de conhecermos as aspirações que fizeram as pessoas enveredarem seus estudos para essa área. Todavia, nem todos os TCC trazem de forma clara<sup>78</sup> os interesses, envolvimento e motivações

<sup>78</sup> Sabe-se que na escrita acadêmica de um TCC, dissertação e tese, logo na introdução, deve-se justificar a necessidade da pesquisa esclarecer aspectos ainda não abordados por outras pesquisas; destacar a relevância e importância da pesquisa, bem como escrever sobre o envolvimento do (a) pesquisador (a) com o tema escolhido, ou seja: o que levou a pesquisar esse tema e não outro. Entretanto, isso não foi encontrado em todos os trabalhos consultados.

que colaboraram para que os (as) autores (as) realizassem suas pesquisas no campo da EJA.

Assim, não foi possível apreender as motivações de todos os trabalhos. Alguns, como o de Farias (2017) que logo no primeiro parágrafo da introdução traz uma rápida menção de suas motivações para investigar a evasão na EJA, limitando-se a dizer que “o presente trabalho nasceu fruto de uma reflexão sobre as causas que levam os alunos a se evadirem da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA” (FARIAS, 2017, p. 10). Ao longo de seu texto, o autor não retoma o assunto para abordar como foi provocada nele essa reflexão e como essa experiência o ajudou na escolha do tema de sua monografia. Apenas justificou que “com o intuito de me aprofundar nesta questão, conversei com minha orientadora e resolvemos que este seria o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso” (Idem).

Para Lima (2017), autora do trabalho: “No (des) encantar das palavras: uma análise das contribuições do processo de aquisição da leitura e escrita na vida de jovens e adultos<sup>79</sup>”, os caminhos que a levaram a pesquisar o processo de aquisição da leitura e da escrita na EJA **foi a experiência vivenciada por ela na disciplina de “Estágio no Ensino Fundamental II”**. Junto a essa experiência, a autora também atribui seu interesse devido a uma experiência de estágio profissional em uma instituição que desenvolve um programa de alfabetização de jovens e adultos. Contudo, foi a vivência na Disciplina de Estágio em EJA que lhe fez retornar mais tarde, ao final do Curso, à escola, para dar continuidade a pesquisa.

Durante o período acadêmico, o estágio na EJA foi um dos momentos mais esperados. Eram muitos os questionamentos e sabia que só encontraria as respostas quando me visse à frente de uma sala de aula de ensino de jovens e adultos. Com isso, quando passei por essa experiência, solidificou-se o desejo de desenvolver a pesquisa nessa modalidade de ensino na perspectiva da alfabetização. A cada ida à escola, novas descobertas se revelavam. E tenho certeza de que se infinitas vezes voltasse àquele lugar, infinitas vezes me surpreenderia com a imensidão de aprendizados que ele guarda em si (LIMA, 2017, p.10).

Embora a temática da formação de professores não fosse o foco da investigação de Lima (2017), sua pesquisa traz semelhanças com o estudo de Nobre (2015) em relação à visão que os docentes têm da EJA. Em ambos os estudos, os (as) docentes entrevistados (as) classificam a EJA como uma oportunidade, afastando-se da categoria

---

<sup>79</sup> Segundo a autora, o título do trabalho teve sua inspiração no poema de Carlos Drummond de Andrade: “A palavra mágica”, o qual ela traz no final de sua monografia.

direito à educação. No estudo de Lima (2017, p. 35), a professora que atua há mais de quinze (15) na modalidade ainda “enxerga na EJA ‘uma oportunidade pra pessoas extremamente sofridas que perderam o período de estudo na idade padrão’. Para ela essa é uma oportunidade ímpar de retomar esse estudo”.

Cordeiro (2017) almejava investigar a educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, mas assim como Lima (2017), **a partir da experiência vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental II** sensibilizou-se com as demandas da EJA e motivou-se a focalizar seus estudos sobre o Ensino de Português e a Educação Matemática no processo de alfabetização em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

A referida experiência trouxe à tona variados aspectos da realidade social, econômica, histórica e cultural dos jovens e adultos excluídos do processo de escolarização que, anteriormente, não estavam claros e bem compreendidos em minha formação acadêmica. A prática vivenciada na disciplina de estágio e o maior contato com esse público durante o estágio me fez redirecionar a minha pesquisa, antes voltada, especificamente, para a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Ao realizar o estágio, me senti impactada com a realidade dos alunos da EJA e em conhecer um público que se dedica aos estudos e a aprender a ler e escrever, no período noturno, mesmo diante de tantas dificuldades típicas do contexto social desses alunos (CORDEIRO, 2017, p. 11).

Em relação à formação da professora e coordenadora acompanhadas na pesquisa de Cordeiro (2017), ambas fazem menção à deficiência da formação inicial em EJA ofertada pelas instituições formadoras. “A professora da sala na qual realizamos as regências é formada em Pedagogia [...] Durante o período em que cursou Pedagogia não recebeu formação e nem fez estágio voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (CORDEIRO, 2017, p.34). Já a coordenadora<sup>80</sup> que também é graduada em Pedagogia e, ao contrário da professora que foi formada em uma instituição privada, foi formada em uma universidade pública. Durante a pesquisa, a profissional teceu suas críticas à formação inicial que lhe foi proporcionada.

O curso de Pedagogia atendeu às suas expectativas em relação ao mercado de trabalho, porém, a coordenadora não teve nenhuma formação específica na área da EJA. A atividade de estágio proposta no currículo do curso de Pedagogia, também não era voltada para essa modalidade de ensino. A coordenadora iniciou a docência lecionando na Educação Infantil, mas depois que teve a oportunidade de trabalhar com a EJA, segundo ela, apaixonou-se

---

<sup>80</sup> “No final do semestre, a única responsável pelas turmas do turno da noite da escola perdeu sua função de coordenadora pedagógica, ficando a EJA sem nenhum apoio pedagógico nesse turno” (CORDEIRO, 2017, p.44).

pela modalidade, pois tem sido uma experiência nova e gratificante. Assim, não deseja mais lecionar na Educação Infantil (CORDEIRO, 2017, p. 35).

Pereira (2016) também optou em desenvolver uma pesquisa voltada para a EJA **a partir da experiência em um estágio com os sujeitos da EJA** em uma instituição educacional filantrópica de Fortaleza. “A experiência no estágio [...] aguçou um desejo em mim de fazer uma análise mais profunda sobre a EJA e sobre o papel do professor na construção educacional do sujeito” (PEREIRA, 2016, p. 12).

Sua pesquisa, “A EJA e a construção educacional do sujeito: buscando a perspectiva docente” trouxe colaborações em relação à formação de educadores que atuam na EJA. A autora denuncia a pouca articulação da política nacional de formação de educadores de jovens e adultos e, como consequência dessa desarticulação, a adesão de práticas descontextualizadas por parte das professoras, influenciando negativamente na aprendizagem dos (as) educandos (as).

O histórico da EJA, em geral, mostra os equívocos presentes nessa modalidade de ensino, pois desde a sua concepção original como uma educação é vista como supletiva compensatória e de caráter emergencial. Percebe-se, com isso, uma carência na formação específica para atuar na EJA (PEREIRA, 2016, p. 26).

Já para Ribeiro (2017), que pesquisou a EJA em ambientes de privação de liberdade, o incentivo para se dedicasse a esse tema de pesquisa para a elaboração do TCC se deu **por uma experiência de pesquisa para investigar as motivações dos sujeitos encarcerados em retornarem à escola em uma unidade de privação provisória.**

O incitamento da escolha do tema deste ensaio monográfico se deu pelo contato da autora com a educação em ambientes prisionais, no exercício de 2015, quando foi estabelecido um convite para realizar uma pesquisa na Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto II (CPPL-II), localizado no município de Aquiraz, no Estado do Ceará, para verificação dos motivos que levaram os detentos à escola. Diante do cenário encontrado foram coletadas informações sobre como se dava a educação nas UP do município, o que alavancou o interesse pela temática e, principalmente, em conhecer as formas de ressocialização das mulheres em situação de privação de liberdade (RIBEIRO, 2017, p. 12).

Ao traçar o perfil das professoras que atuavam na unidade que oferece educação prisional para as mulheres, Ribeiro (2017) identificou que as mesmas possuíam formação em nível de especialização para atuar na EJA. “As professoras entrevistadas são formadas em Pedagogia e possuem cursos de especialização em áreas correlatas à

educação de jovens e adultos” (RIBEIRO, 2017, p.44). Tal realidade em muito se diferencia com os achados de Aquino (2014), quando encontrou professores que atuavam no PROEJA sem nenhuma formação voltada para a modalidade.

Em um dos TCC, o interesse em pesquisar a EJA transpôs as experiências vivenciadas na Academia. Sousa (2017) motivou-se se a produzir a pesquisa “Perspectiva histórica e concepções presentes na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso”, **a partir de experiências do contexto familiar, quando o pesquisador colaborou para alfabetização de um parente.**

O interesse pelo tema surgiu a partir de experiências vivenciada com um familiar que não foi alfabetizado, o qual passei a ensiná-lo informalmente e este veio a ingressar na Educação de Jovens e Adultos, soma-se a isso minha identificação com essa modalidade de ensino a qual me motivou a pesquisar a prática enquanto futuro educador (SOUSA, 2017, p. 11).

A pesquisa de Sousa (2017), que teve como objetivo geral compreender o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos com alunos do Ensino Fundamental encontrou um quadro de “professores atuando na educação de jovens e adultos sem a habilitação e a qualificação necessária” (SOUSA, 2017, p.51). Diante desse quadro, o autor faz uma autorreflexão da sua formação inicial para atuar na EJA e concluiu que a sua instituição formadora, o Curso de Pedagogia da UFC, também falha nessa formação.

Indaga-se de que maneira essas pessoas irão trabalhar com educação, se lhes falta o conhecimento sobre as concepções e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, sobre o processo de aprendizado do educando ou sobre a melhor maneira de propiciar condições para tal. [...] É perceptível que até os professores com formação em instituições de ensino superior se veem despreparados ou carentes de informações diante do grande desafio de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (**inclusive nesta universidade**) (SOUSA, 2017, p. 52, grifos nossos).

Como já afirmado, há apenas um (1) TCC voltado para a formação inicial da EJA. A pesquisa: “Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo”. Contextualizando a formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, de autoria de Santana (2014), no recorte temporal do estudo, é pioneiro na temática da formação inicial de professores para atuação na EJA no âmbito da Faculdade de Educação, visto que na Pós-Graduação inexistem trabalhos voltados para esse estudo. Ao indagar: “Como vem se dando a formação do pedagogo para atuar na EJA ofertada pela FACED/UFC, no ano em que celebra seu Jubileu de Ouro?” Santana

(2014) apresenta uma pesquisa encharcada de comprometimento político com a classe trabalhadora, com a EJA e com a formação acadêmica para atuar junto a essa modalidade de ensino. A autora inicia seu trabalho contextualizando os diversos dados que denunciam o analfabetismo no país e, em seguida, passa a justificar sua escolha pelo tema, partilhando sua história pessoal, a história educacional de sua família, que assim como muitos brasileiros e brasileiras desse imenso e injusto país tiveram negado o direito à educação.

Ao pensar na justificativa deste trabalho me remeto à episódios de minha trajetória educacional que também perpassam pela minha trajetória de vida. Comecei a pensar no porquê da EJA como foco de estudo e investigação, e retomo minha história pessoal que delinea quem sou enquanto sujeito histórico e social. Minha mãe, por várias intempéries da vida, teve sua educação cerceada por volta dos 17 anos, chegando a concluir apenas o ensino fundamental II, somente após meu nascimento ela começou a estudar no Curso Normal e costumava me levar junto com ela para a escola, ou seja, a relação que eu estabeleci com esse turno e método de ensino foi de afetividade, enquanto o meu turno regular quando criança soava como obrigação. Meu pai terminou o ensino médio após o meu nascimento e de meu irmão e também o acompanhávamos à escola, onde passávamos o tempo brincando e nos divertindo, construindo implicitamente uma relação de prazer e descontração com o curso noturno. Para além disso, o que sou enquanto ser social? Sou uma estudante negra, mulher, com ascendência negra e indígena, que cresceu ouvindo como era difícil pra seus avôs e avós se inserirem no ensino regular, tenho quatro gerações de circenses em minha árvore genealógica, o que complicava ainda mais a inserção no ensino regular, pois há um preconceito com os ciganos e com seu estilo de vida (SANTANA, 2014, p. 16-17).

Contudo, alerta a autora, suas motivações em pesquisar formação inicial para a EJA no Curso de Pedagogia da FACED/UFC também tiveram origem em suas reflexões sobre a concepção de formação que construiu no espaço da universidade, sobretudo, quando passou a observar que as pessoas acreditavam que para ser professor (a) da EJA necessitava-se apenas de um pouco de boa vontade para fazer o trabalho acontecer. Sua orientação freireana e suas vivências levaram a pesquisadora a empreender uma pesquisa no âmbito da FACED para desvelar como se dava essa formação.

A investigação de Santana (2014) se deu no contexto da disciplina de Estágio em Ensino Fundamental II (EJA) que, até então, era obrigatória no currículo do Curso Noturno de Pedagogia (2008) e foi ofertada pela FACED/UFC para os discentes no semestre 2013.1. A pesquisa ouviu alguns dos estudantes que cursaram a Disciplina em um contexto muito crítico para a EJA no município de Fortaleza e na própria FACED. Foi exatamente no período em que ocorreu a nucleação de turmas em polos pela Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza e o momento em que ocorria a

reformulação do currículo do Curso de Pedagogia que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Estágio em EJA para o curso noturno.

Santana (2014) conclui em seu estudo que apesar da EJA constar no Projeto Pedagógico do Curso, a formação para essa área “encontra-se hoje extremamente comprometida e defasada. Percebemos que a academia traça como objetivo a formação do pedagogo para atuar nesta modalidade, mas não oferece os subsídios necessários” (SANTANA, 2014, p. 67).

Em semelhança com nosso trabalho, Santana (2014) também indagou aos sujeitos de sua pesquisa que sugestões eles teriam para aprimorar a formação inicial para a EJA no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC. As respostas à indagação também trouxeram similaridades com as recebidas por nós.

Acredito que deve ser um pouco mais extenso a vivência dos alunos na parte prática para que possamos enquanto alunos contribuir mais, de acordo com a realidade das escolas que trabalham com EJA (Sujeito 1).

Deve haver o estudo de mais autores que abordam a EJA no decorrer do curso, para quando chegarmos ao estágio termos mais sugestões de como atuar na sala de aula (Sujeito 2).

Acredito ser imprescindível conhecermos metodologias de como formar o plano de aula para a EJA e ainda como realizar as avaliações dos alunos. E também precisamos de mais tempo nas salas de aula, nós trabalhamos muito na educação infantil fora da universidade e não sabemos nada sobre a rotina da EJA (Sujeito 3).

Devem a haver mais disciplinas optativas (Sujeito 4) (Idem, p. 65).

Santana (2014) encerra seu trabalho convocando a uma reflexão, pensar a formação para atuação na EJA para além do Estágio em EJA, disciplina que foi acompanhada no estudo e, ao mesmo tempo, pensar que tipo de formação é ofertada para o (a) pedagoga (a) no Curso. Pensar: a serviço de quem está a formação que é trabalhada na academia?

A pesquisa de Santana (2014) anunciou o futuro que chegava para a EJA no Curso de Pedagogia com a reestruturação da matriz curricular de 2014 e que foi mostrado por nosso estudo. Um futuro, como bem citou a autora, de medo e insegurança do desconhecido e invisível mundo da EJA: “Infelizmente ficou para nós, pedagogos em formação pela Faced/UFC o medo da EJA, por ela se mostrar como algo desconhecido, e ainda o receio de erros com os quais poderíamos aprender, mas que não queríamos enfrentar sozinhos” (Idem, p.68).

Após a realização do levantamento, fomos convidadas a participar da Banca de Defesa da monografia de Teixeira (2018). Seu trabalho: “A formação do pedagogo para

a Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC”, embora não esteja no levantamento do período proposto, pois foi defendida em 17 de dezembro de 2018, também lançou muita luz sobre nossa tese, pois além da semelhança com a pesquisa de Santana (2014) e com o nosso estudo, seu trabalho endossa os dados produzidos por nossa pesquisa.

O que empreendemos a partir desse levantamento é que o contato com a realidade dos sujeitos da EJA nos diversos espaços: família, trabalho, escola, presídio, universidade, especialmente durante a vivência na disciplina de Estágio Fundamental II - EJA foi o fator determinante para que os sujeitos decidissem investigar temáticas educacionais voltadas a essa área em seus TCC. Daí nossa insistência e defesa durante as reuniões de reestruturação do currículo nos anos de 2017 e 2018, já tratadas nessa tese, para que tanto os (as) futuros (as) pedagogos (as) do curso diurno, como do curso noturno, tivessem em sua matriz curricular, a disciplina de Estágio em EJA.

A realização do levantamento também nos fez refletir sobre a importância do momento de construção do TCC para a formação do (a) pedagogo (a), pois essa construção, além de exigir “um conjunto de conhecimentos específicos a partir de escolhas que deverão compor essa cientificidade por parte dos estudantes” (BESERRA, 2016, p.12), exige que eles (as) se apropriem e, ao mesmo tempo, construam suas visões de mundo, suas teorias, ao lidar com diversas realidades e a partir delas, ter influenciado seu processo educativo de formação inicial. Como apontou o estudo de Beserra (2016), intitulado: “Aprendizagens da pesquisa na formação inicial de pedagogos na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza”.

A seguir nossas conclusões.

## 6 CONCLUSÃO

*Faz também transformação para quem é o professor  
Que ensina e aprende com o aluno trabalhador  
A escola dessa forma é o espaço cultural  
Criando uma relação com o meio social  
(Lúcia Helena Álvarez Leite)*

Se em um passado recente falávamos da luta pela afirmação da EJA no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, com a existência, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que abrigava a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEPEJA), hoje, julho de 2019, encerramos esse estudo, em um período ainda mais crítico para a existência dessa modalidade.

Em janeiro de 2019, com a chegada da extrema direita ao governo federal, vimos se aproximar de nós um cenário assombroso de desmonte e retirada de direitos sociais, anunciado nas primeiras medidas do novo governo, sobretudo, na área da educação. Escrevemos ali, naquela ocasião, muitas linhas para fundamentar que a extinção da SECADI era apenas a “ponta do *iceberg*” rumo à concretização das promessas de campanha voltadas para expurgar todas as políticas e projetos que valorizassem a diversidade dos sujeitos e que tivessem como fundamentação teórica o pensamento do educador Paulo Freire. Pois bem, a SECADI reunia esses pressupostos e foi extinta.

Passados cem (100) dias desse (des) governo, em abril de 2019, tivemos no Ministério da Educação, que deveria ser a base da política educacional no país, um festival de desacertos que comprometeram diretamente o nosso cotidiano, como pesquisadoras, estudantes, professoras e mães de estudantes da educação pública. Nesse curto período de tempo, tivemos dois ministros da educação e uma alternância, um verdadeiro “troca-troca” de cargos no MEC a todo o momento; indicações de pessoas totalmente despreparadas e inexperientes para assumirem os cargos de alto escalão e uma “chuva” de emissão de decretos e portarias que, por muitas vezes, não tiveram validade nem de 24h (vinte e quatro horas) após assinatura.

Agora, estão ameaçadas a Filosofia e a Sociologia<sup>81</sup>, não mais apenas a EJA e a formação de professores para atuação na EJA, objeto do nosso estudo. Está ameaçada a

---

<sup>81</sup> O presidente Jair Bolsonaro (PSL) defendeu no último dia 26 de abril de 2019, uma das muitas bandeiras polêmicas do atual ministro da educação, Abraham Weintraub. Desta vez a defesa é pela

formação humana, a construção do pensamento crítico, a pesquisa e a própria universidade pública, pois o presidente Jair Bolsonaro (PSL) também já deu declarações<sup>82</sup> nas redes sociais, seu local preferido para suas manifestações, que poucas universidades públicas têm pesquisa. Declaração esta sem nenhum embasamento e que contraria os dados científicos que mostram que o Brasil está entre os 15 (quinze) países que mais publica estudos científicos, liderados pela universidade pública.

Em meio a esse quadro de desmonte, em que o interesse do governo é o retorno imediato ao investimento cada vez mais reduzido para a educação pública, ouvimos agora, somados à nossa voz, o grito de especialistas de renome nacional em EJA denunciando também a grave situação da modalidade: “A EJA não tem lugar no MEC atualmente<sup>83</sup>”. Vivenciamos uma situação muito grave no cenário educacional, especialmente no campo da EJA, que exige de cada um (a) de nós muita disposição para a luta pela permanência de direitos arduamente conquistados, embora que algumas vezes ainda apenas no campo do marco legal.

Esse estudo, que se deteve a analisar como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo trabalhada na formação inicial do (a) pedagogo (a) no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará no período de 2014 a 2017, ao mesmo tempo em se constitui uma produção científica, sendo, também, uma estratégia de denúncia, de luta em prol do direito à educação e de forma mais específica, do direito à EJA. Afinal, em nossa concepção, a educação, a ciência, a pesquisa, apesar de se utilizar da metodologia científica para não incorrer em apologia, não é neutra. Tem lado.

---

descentralização dos investimentos nas universidades federais para os cursos de Filosofia e Sociologia. A medida foi criticada por várias instituições de pesquisa, dentre elas a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), pesquisadores e professores em geral. Para o presidente e o ministro, o foco do investimento deve ser nas áreas que gerem retorno imediato para o contribuinte que financia a educação pública.

<sup>82</sup> Para um melhor aprofundamento dessa polêmica, ver reportagem completa em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso: 28 abr. 2019.

<sup>83</sup> Os primeiros meses de governo Bolsonaro registraram várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A revista Carta Educação convidou três especialistas em Educação de Jovens e Adultos para que eles se posicionassem: Roberto Catelli Jr., pesquisador da EJA, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador executivo da Ação Educativa; Sonia Couto Feitosa, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo e diretora do Instituto Paulo Freire, e Miguel Arcanjo Caetano, representante do Fórum EJA na extinta Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/SECADI/MEC). Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/educacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>. Acesso: 26 abr. 2019.

Portanto, a escolha do nosso tema de pesquisa, como já explicitado na introdução dessa tese, se posiciona a favor da produção de um conhecimento útil a uma parcela da população brasileira desfavorecida social e economicamente dos bens materiais e imateriais, como a educação e a cultura. Afinal, é nessa parcela da população em que se encontram os educandos e educandas da EJA, que têm direito a ter em sua sala de aula, em toda parte desse país, um (a) profissional que conheça, compreenda e possua em sua prática pedagógica, os elementos teórico-metodológicos para lidar com a especificidade da EJA, desde sua formação inicial. Desde sua base.

Entretanto, ao defendermos a tese da importância da formação do pedagogo para a atuação na EJA desde a sua formação inicial não anulamos aqui nossa concordância com o princípio freireano da incompletude do ser humano e da construção da docência a partir da reflexão das práticas cotidianas. O que procuramos mostrar ao longo de toda essa construção foi que dentre os motivos que mantém a EJA em uma posição marginal entre as políticas públicas de educação no Brasil, encontra-se a sua invisibilidade e negação nos cursos de formação inicial de Pedagogia no Brasil. E nessa tese, mais especificamente no Curso de Pedagogia da UFC.

A formação docente, porque humana, é contínua, permanente, inconclusa, inacabada, mas precisa fortalecer, ainda na formação inicial, porque também é política, seu compromisso com a educação dos oprimidos, portanto, precisa também dar visibilidade à EJA e responder, no que lhe compete, que é a formação, às demandas da modalidade.

Também não compartilhamos da ideia de que se todos (as) os (as) pedagogos (as) e egressos (as) desse Curso tivessem a oportunidade de estudar sobre a temática, esses migrariam em sua totalidade para o trabalho ou pesquisa envolvendo a EJA. Seríamos ingênuas ao pensarmos assim. O que defendemos é que em um curso que se forma professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o curso que na sua essência formará o alfabetizador, no caso também o alfabetizador de milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, não somente de crianças, que os (as) pedagogos (as) em formação tenham acesso ao conhecimento do que vem ser a EJA, tanto em teoria como em momentos de prática.

Esta defesa está amparada tanto no referencial teórico abordado por nosso estudo, como nos resultados da pesquisa. O contato dos (as) pedagogos (as) com a temática da EJA, seus sujeitos, suas histórias de vida, sensibilizaram os (as) futuros pedagogos (as) em relação às demandas da modalidade e de seus sujeitos. Ao tomarem

consciência das fragilidades e dos desmandos dos governantes para com a EJA, muitos deles (as) passaram a se interessar por essa área de conhecimento. Como foi o caso de uma das estudantes quando da elaboração do seu TCC. Almejava investigar outro tema, mas ao se deparar com a realidade da EJA direcionou seus estudos para esse campo.

Compreendemos que a oportunidade de conhecer a modalidade em uma disciplina que traz em sua composição duas grandes áreas de conhecimento - Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e a experiência da disciplina de Estágio em EJA, não obrigatoriamente - por si só, proporcionará ao (à) pedagogo (a) em formação a decisão de dedicar seus estudos e sua atuação profissional na EJA. Mas, ao mesmo tempo, também realizamos a seguinte reflexão: que possibilidades os (as) pedagogos (as) em formação teriam de vir a se dedicar à temática da EJA ou de realizar a mudança de tema de seu estudo para contemplá-la, como o caso citado acima, se não tivessem nenhum contato com a modalidade durante o curso, tanto através das disciplinas como em outras ações, como grupos de estudos, pesquisas e projetos de extensão? Como enxergar o que não existe?

Outra reflexão que trazemos é que, se o lugar para a construção teórica voltada para a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial dos (as) pedagogos (as) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará na matriz curricular de 2014 resume-se à disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos, faz-se urgente o desmembramento dessas duas áreas de conhecimento que se encontram agrupadas em uma só disciplina, uma vez que a própria carga horária não é suficiente para a abordagem dos dois temas.

A Educação Popular é uma concepção de educação, uma abordagem que implica, portanto, uma metodologia específica, realizada por meio de processos permanentes de formação que objetivam a transformação da realidade pelos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens. Deve ser o fundamento maior para a formação de educadores (as), não somente para os da EJA, mas, sobretudo, para todos (as) que atuam na escola pública com a classe trabalhadora. Entretanto, ao contrário do que o senso comum apresenta, a Educação Popular não é o mesmo que a Educação de Jovens e Adultos e não só pode ser trabalhada na EJA.

Em um semestre, apenas, os professores e professoras que trabalharam a disciplina não dispõem de carga horária disponível para apresentar o mínimo de questões necessárias para um conhecimento inicial do que vem ser a EJA e suas bases teóricas; problematizar os processos de educação na EJA; sua historicidade e legislação;

quem são seus sujeitos, suas culturas, como pensam e se desenvolvem; quem é a juventude que está presente na modalidade; quem são os sujeitos da EJA do campo, como se organizam; como se dá a educação em situação de privação de liberdade; como se dá o processo de alfabetização desses sujeitos, dentre muitos outros conhecimentos que, na ausência de interdisciplinaridade dos conteúdos e ações na FACED, não podem deixar de serem vistos durante uma única disciplina. A temática requer aprofundamento e isso necessita de mais tempo e amadurecimento nas questões que a ela se impõem pela realidade.

Portanto, o desmembramento das duas áreas de conhecimento foi uma das muitas sugestões apontadas pelos sujeitos investigados na tentativa de se construir pontes para a construção de uma formação mais próxima da necessidade dos sujeitos da EJA. Uma formação não meramente prescritiva, mas criativa, capaz de se engajar com essa modalidade de educação e descobrir o que a Academia também pode aprender com ela. Sim, aprender com a força das mulheres que lá estão; com as histórias de vida de nossos velhos e, ao mesmo tempo, com a energia da juventude que hoje também compõe a modalidade, em um diálogo intergeracional; aprender com a cultura e os saberes dos trabalhadores e trabalhadoras e com suas estratégias de aprendizagem e sobrevivência.

Esta também foi nossa intenção ao propor esse estudo: aprender! E aprendemos muito. Nunca antes em nossa caminhada de pesquisadoras de EJA havíamos nos dedicado ao tema da formação de professores. Era um dos fatores determinantes para EJA ser subalternizada. Isto já havíamos identificado há muito tempo, mas não tínhamos dimensão do quanto essa “não formação” é presente nas instituições formadoras.

Na busca por esse conhecimento, compreendemos ter contemplado todos os objetivos aos quais nos propusemos a investigar e, talvez, ter ido até mais além. Nossa inserção nas discussões de reestruturação da matriz curricular do curso investigado rendeu não somente a nós e ao nosso estudo, mas a própria EJA, o alcance de um objetivo de ordem prática, vital para a manutenção da modalidade no curso: incorporar as disciplinas de Educação Popular e de Jovens e Adultos e de Estágio na Educação de Jovens e Adultos na lista das disciplinas obrigatórias para o curso diurno e noturno. Embora no caso do Estágio a carga horária seja diferenciada para os cursos diurno (80h) e noturno (128h), consideramos uma grande vitória, pois na reestruturação ocorrida em 2014 o Estágio deixou de ser obrigatório no curso em que ele era ofertado, o noturno.

Quanto aos objetivos específicos traçados, apresentamos e analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará dos Cursos Diurno e Vespertino-diurno (PPC) de 2014, que compreende o recorte do nosso estudo.

A partir da análise, contextualizamos o histórico do Curso de Pedagogia; abordamos o perfil do (a) pedagogo (a) que o Curso foi procurando atingir a cada reestruturação do seu PPC, tanto por conta de necessidades advindas das reformulações da legislação educacional nacional, como das mudanças da sociedade e das opções políticas dos sujeitos que se envolveram nesses processos. Nessa análise, percebemos que as mudanças empreendidas no Curso e registradas no Projeto Pedagógico de 2014 foram influenciadas muito mais pelas opções políticas dos sujeitos que participaram do processo de reestruturação do PPC de 2007, do que pela legislação educacional. As mudanças estão relacionadas à prática dos sujeitos e também às opções políticas que fizeram os gestores que operam os sistemas e redes de educação e ensino, e que também não oferecem à EJA a devida valorização.

Em nossa compreensão, não houve no PPC de 2014 uma divisão democrática na distribuição divisão da carga horária do Curso e, principalmente, nas horas destinadas ao Estágio supervisionado na instituição que, segundo a legislação do momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006, era de 300h. O que houve com os estágios foi uma exclusividade. Essas horas, nos dois cursos, ficaram distribuídas apenas para o Estágio em Educação Infantil e Estágio I no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ambas com carga horária de 10 créditos (160 h/a) e destinaram-se a atender apenas a um dos públicos que o Curso de Pedagogia deveria contemplar na formação inicial de seus profissionais, as crianças.

Essa decisão do colegiado, quando da aprovação do PPC do curso de Pedagogia de 2014 potencializou a invisibilidade da EJA e de seus sujeitos no Curso. A disciplina Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos (EJA), que era obrigatória no PPC de 2007 do curso Noturno, passou a ser opcional no curso Vespertino-noturno. A disciplina Estágio em Organização e Gestão Educacional, temática que também deveria ser abordada pelo Curso, também passou para essa condição. Outra mudança diretamente vinculada aos sujeitos da EJA foi a disciplina Psicologia da Educação IV, que aborda o desenvolvimento do ser humano da adolescência à vida adulta, também figurar como opcional nesse PPC.

Ainda em relação à análise do PPC de 2014, retomamos a legislação nacional que regula o Curso de Pedagogia e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para, à luz delas, analisar os princípios, compromissos, reflexões, matriz curricular, ementário presente no documento e, assim, realizar a apreciação do tratamento dado à EJA na formação inicial dos (as) futuros (as) pedagogos (as) para atuarem na modalidade. Nesse exercício de apreciação da “bússola” do Curso, o seu Projeto Pedagógico, localizamos em várias seções dos dois documentos analisados, a intencionalidade do Curso em formar os (as) pedagogos (as) para atuar junto à EJA e de várias reflexões direcionadas aos seus sujeitos.

No entanto, a realização de nossa pesquisa nos levou a avaliar que o compromisso presente no PPC de 2014 para com a formação inicial para a EJA pode ser comparado às “letras mortas” das leis e direitos que não são efetivados nesse país. Prova desse descompasso entre o que está escrito e o que foi concretizado está a extinção da obrigatoriedade do Estágio em Educação de Jovens e Adultos no Curso Vespertino-noturno, até então o espaço privilegiado de encontro dos futuros (as) pedagogos (as) com a realidade da EJA ainda na formação inicial.

A análise do Ementário, à qual dedicamos muito tempo, lendo ementa por ementa e sua bibliografia, básica e complementar, confirmamos as críticas dos sujeitos em relação a fragilidade da interdisciplinaridade na prática cotidiana do Curso e da subalternização da EJA. Os ensinamentos, por exemplo, nenhum deles, faz qualquer referência à EJA ou aos seus sujeitos em sua ementa ou bibliografia.

Em relação à análise do ementário das disciplinas diretamente ligadas à EJA: Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos, ponderamos que a bibliografia descrita, que é a mesma para as duas disciplinas, a complementar e a básica, privilegia uma das áreas, a Educação Popular. Contudo, por termos acompanhado a disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos por três semestres e termos tido acesso ao cronograma de textos da disciplina Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos, organizado pela docente que geralmente é responsável pela disciplina de Estágio, que a ementa das disciplinas é seguida e que também, em ambas, foram realizadas modificações na bibliografia que as enriqueceram.

Ainda com vistas a contemplar o primeiro objetivo específico e, ao mesmo tempo, materializar os elementos da pesquisa ação que dissemos estar presente nesse estudo, quando da exposição da metodologia, trouxemos para a tese a análise da nossa

participação no processo de reestruturação do PPC de 2014 com vistas à elaboração do PPC de 2019, abordando as disputas, sobretudo, quando da definição da matriz curricular do Curso.

Participarmos ativamente do processo de reestruturação do PPC de 2014 foi uma opção política nossa, pois acreditávamos que poderíamos colaborar com a transformação da realidade da EJA no Curso de Pedagogia da UFC. Optamos pela *práxis*. E lá fomos nós discutir a diferença entre prioridade e exclusividade, como também a necessidade da busca pela equidade no Curso, ou uma maior aproximação dela.

Portanto, tornar o PPC mais democrático, inclusivo, que oportunizasse a formação inicial para a atuação na EJA foi a “bandeira” levantada por nós e pelos (as) professores (as) da área da EJA e similares; representantes da sociedade civil; Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará e de todas as pessoas que de alguma forma foram se sensibilizando com a causa da EJA. Avaliamos que o projeto para a formação inicial para a EJA saiu vitorioso desse processo, mesmo que tenha sido uma vitória parcial. Conseguimos que o PPC de 2019 esteja mais próximo da equidade que perseguimos e para que o tratamento dado aos níveis e modalidades de educação no Curso seja isonômico.

É certo que ainda permanecem incoerências no PPC de 2019 que não colaboram para uma devida formação inicial em EJA. Conseguimos a obrigatoriedade da disciplina Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio em Educação de Jovens e Adultos nos dois cursos em regime obrigatório, embora o estágio no Curso Diurno tenha uma carga horária menor.

Contudo, a disciplina Psicologia da Educação IV - da adolescência à vida adulta permaneceu opcional. Não seria ela que deveria propiciar o estudo do desenvolvimento dos sujeitos da EJA? Como abordar esses sujeitos? Como aprendem? A Psicologia poderia trazer colaborações valiosíssimas nesse sentido, pois a carga horária ofertada pela disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos, 64h/a nos dois cursos, é curta para as duas áreas de conhecimento contempladas na disciplina.

O processo de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi extenso, durou mais de dois anos. Dois anos e um mês, para sermos mais exatas. Foi iniciado em 23 de maio de 2016 e finalizado em 29 de junho de 2018, com sua aprovação em nível da Faculdade de Educação. Constituiu-se em um momento rico em debates, aprendizagens, de construção de laços de amizade, de conflitos, de muita

reflexão e que deve ser publicizado, como forma de valorização e exemplo de participação, em tempos de crises na democracia, pois o período da reestruturação culminou com o período pós-golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016, como já defendemos aqui.

No segundo objetivo não somente nos detivemos ao mapeamento das disciplinas que tratam da especificidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Curso, como acompanhamos por três semestres a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos. Através da observação participante e da realização das entrevistas com os (as) pedagogos (as) e egressos (as), que vivenciaram as disciplinas de Educação Popular e de Jovens e Adultos e, alguns (mas) de Estágio Fundamental II - EJA, pudemos trazer a visão dos sujeitos em relação à formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia, para sua atuação na EJA, para o nosso texto, que é também deles (as). De forma resumida, os sujeitos classificaram essa formação como falha, fraca, porém, por parte dos docentes, comprometida. Apontam para um quadro de negação e de invisibilidade da modalidade dentro do Curso.

No que diz respeito à EJA, na perspectiva dos discentes e egressos, o curso carece do princípio da interdisciplinaridade. O único lugar em que os sujeitos têm acesso a teorização sobre a EJA e discutem sobre a modalidade, mesmo que ainda de forma limitada pelo tempo, devido à junção de duas grandes áreas de conhecimento em uma mesma disciplina, como já mencionado, é na disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos e, ainda, no Estágio em EJA, que até 2014 era obrigatório para o curso noturno. São raras as exceções a essa regra. Elas aconteceram durante a disciplina de Letramento e Alfabetização quando as docentes que ministravam a disciplina têm um histórico de luta e envolvimento com a EJA.

Portanto, são vários os elementos encontrados para que a formação inicial para a EJA, no período acompanhado, encontre-se em condição deficitária no Curso. Tais elementos estão relacionados a uma engrenagem ainda maior, que perpassa por questões de várias ordens, dentre elas a cultural e econômica. Apenas para exemplificar: De ordem cultural - a EJA não tem *glamour* na Academia, pelo contrário, enfrenta preconceitos. Na Educação Básica pode ser trabalhada por qualquer um, de qualquer forma, aligeirada. De ordem econômica - no sistema de produção capitalista, a distribuição do saber também se dá de forma desigual. Os governantes não admitem investimento em uma população que não dará o retorno necessário ao investimento realizado, sobretudo a população idosa analfabeta. Não há, na iniciativa privada, no

mercado espaço para a EJA. Pelo menos no aspecto da escolarização básica, salvo, por interesse de empresas que querem qualificar seus funcionários (cada vez menos em voga, quando se trata de EJA).

Ainda nesse segundo objetivo, incorporamos tanto em nossas observações, como nas entrevistas, elementos que nos ajudaram a desvelar aspectos relacionados à participação ou conhecimento dos sujeitos em relação às ações voltadas para EJA no Curso, como: grupos de estudo e pesquisa; projeto de extensão universitária; Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória - Ceará e sobre a participação deles (as) nos momentos de discussão da reestruturação do currículo do curso de Pedagogia.

Os sujeitos trouxeram elementos que demonstram um quadro deficitário na formação inicial para a EJA na FACED: não há, atualmente, grupo de estudos; pesquisas; projeto de extensão; bolsa para monitoria nas disciplinas de EJA; editais para bolsa de PIBIC e PIBID, porque a única professora efetiva que desenvolve pesquisa na área da EJA, no período investigado, está afastada para realizar uma pesquisa de pós-doutoramento, inclusive, a pesquisa trata da formação de professores (as) para a EJA. Enfim, não há incentivo para que o (a) pedagogo (a) em formação venha se dedicar a essa área. Sobre essa negação, não identificamos nenhum movimento organizado por eles (as) para que a EJA fosse contemplada nessa formação inicial, a exemplo do que vimos na defesa organizada pela inserção da disciplina “História<sup>84</sup> e cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações etnicorraciais” na matriz curricular, nas reuniões que participamos.

Ponderamos, ainda, que a partir de uma perspectiva mais autônoma de formação, os (as) pedagogos (as) em formação poderiam criar mecanismos em busca do conhecimento em relação à EJA como a criação de grupo de estudo. Sobretudo, os que durante a pesquisa afirmaram querer trabalhar com a modalidade.

Como já dissemos anteriormente, a superação desse quadro de negação da EJA também no espaço de formação inicial se dará a partir da união de várias forças e sujeitos que se apoiem mutuamente na busca de romper com a perspectiva assistencialista da educação compensatória a que sempre foi submetida a EJA. Para tanto, esse desafio no Curso de Pedagogia da FACED/UFC já possui um ponto de

---

<sup>84</sup> Sobre a reivindicação da inserção da disciplina citada, para que não restem dúvidas quanto ao nosso posicionamento, destacamos ser também esta uma pauta necessária, e que também defendemos.

partida. Pensamos que a listagem produzida a partir das colaborações dos sujeitos da pesquisa, com as sugestões a serem incorporadas pelo Curso para superar as lacunas da formação inicial para a atuação na EJA, seria um bom começo para o diálogo dos sujeitos que se interessassem em transformar essa realidade. Pensar sobre as possibilidades de materializar aquelas ações seria o primeiro passo.

Quanto ao terceiro e último objetivo, qual seja, identificar a incidência e relevância da Educação de Jovens e Adultos, na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no período de 2014-2017, decidimos também examinar as dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira de 2013-2018. No período investigado, não foi encontrado na Pós-Graduação pesquisa direcionada a investigar a formação inicial para atuação na EJA, em nenhuma licenciatura, inclusive na Pedagogia, confirmando o que assinalava o referencial teórico de nosso estudo, quando apontava a escassez de estudos em relação a esse tema.

Contudo, embora as pesquisas da Pós-Graduação não tenham contemplado diretamente a formação inicial de professores para atuação na EJA, identificamos os estudos que mais se aproximaram desse tema no período investigado e contextualizamos os resultados delas, sempre em paralelo ao referencial adotado. As pesquisas, cada uma com a sua especificidade, também identificaram a formação para a EJA ou a ausência dela como um dos aspectos determinantes para a qualidade ou a falta dela nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Já no Curso de Pedagogia, apesar de todas as adversidades que tivemos para encontrar os dados, realizamos o levantamento dos TCC de 2014 - 2017 e localizamos um total de 34 trabalhos que tiveram como objeto de pesquisa temáticas voltadas à EJA. Encontramos uma diversidade de temáticas, já explicitadas. Dentre elas uma (1) única pesquisa dedicada a investigar a formação inicial para a EJA, a de Santana (2014), e justamente no curso de Pedagogia. Um presente! Encheu-nos os olhos ver o título da pesquisa, ter conseguido o acesso ao TCC na íntegra e poder contar com a colaboração da autora na nossa produção.

O levantamento dos TCC nos possibilitou trazer para o palco de nossa discussão a produção acadêmica dos pedagogos em formação, lado a lado com grandes pesquisadores da área da EJA. Tal posição metodológica contempla um de nossos aprendizados com a EJA e a Educação Popular. A valorização do conhecimento daqueles com quem estamos trabalhando, independentemente deste ser ou não na sala de aula.

A partir do levantamento realizado foi possível identificar as motivações que levaram os sujeitos a se dedicarem a investigar a EJA e foi a partir dessa identificação que confirmamos o quanto é importante o contato dos sujeitos em formação inicial na Academia, com os educandos e educandas da EJA, em vários espaços, sobretudo, na escola. A realização do levantamento também nos fez refletir sobre o quanto o processo de construção do TCC pode colaborar para a formação do (a) pedagogo (a).

Concordamos, como explanado no quarto capítulo, que abordou as lacunas da formação inicial no curso de Pedagogia, que é desafiador construir um perfil de formação do (a) pedagogo (a) que responda as demandas que lhes são exigidas. É uma questão histórica, assim como é histórica a luta para assegurar a Educação de Jovens e Adultos como um direito e não como uma compensação no Brasil.

São vários os elementos a serem levados em consideração no momento das decisões da elaboração ou reelaboração do Projeto Pedagógico de um curso de formação, quanto mais o de Pedagogia, com sua especificidade, suas múltiplas demandas. Concordamos, por exemplo, que o Curso de Pedagogia da UFC deva investir na formação de profissionais cada vez mais preparados para atender a criança, desde sua mais tenra infância, e que para essa nova demanda da sociedade, o cuidar e educar as crianças bem pequenas, os bebês, se faz necessário investir nessa formação. Entretanto, fica difícil entender que, um curso que tem também uma tradição na formação de educadores de jovens e adultos, leve a zero o seu percurso histórico construído na formação em EJA, quando ela ainda está a requerer profissionais para o magistério da escola básica noturna.

O que ainda não podemos endossar é que esse mesmo Curso, ao investir exclusivamente na formação do (a) pedagogo (a) para educar as crianças, “jogue para debaixo do tapete”, os familiares dessas crianças. Os (as) cearenses que estão incluídos (as) entre os 11,3 milhões de analfabetos (as) entre a população de 15 anos ou mais do Brasil, por exemplo. Não concordamos que esses sujeitos permaneçam nessa condição, que será agravada à medida que não tenhamos o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará formando profissionais para atendê-los, já que compete à universidade a formação inicial.

Essas pessoas, 11,3 milhões de analfabetos (as), fazem parte de uma população marginalizada, que habita os rincões desse Brasil tão desigual e que tende a alavancar essa desigualdade com o desmonte de várias conquistas sociais que o povo brasileiro alcançou por meio de muita luta e de mobilização social e agora se encontram

ameaçadas com as medidas de um governo federal ligado à elite brasileira e a extrema direita desse país.

Encerramos essa tese afirmando que é preciso esperar sempre, como nos ensinou nosso mestre Paulo Freire e que o caminho para a construção de novas utopias, do “inédito viável” é a vivência da educação problematizadora, transformadora. Foi ela nossa inspiração para a realização desse trabalho. É ela a inspiração para nossas lutas, como a que tivemos que enfrentar a partir da confirmação de nossa hipótese inicial, a invisibilidade da EJA nesse Curso. A confirmação não nos permitiu de imediato o ponto final na conclusão do texto.

De posse de um referencial teórico transformador, da *práxis*, que tem na luta, na organização e na mobilização seu potencial, podemos afirmar que colaboramos para que a partir do PPC de 2019, do qual participamos da elaboração, a EJA seja mais vista, mais falada, mais comentada, mais sentida, nas salas de aula, nas paredes, que também falam, nos tempos e espaços da FAGED.

Porque o momento atual, obscuro, nos ensinou a resistir. “Ninguém solta a mão de ninguém”. Não. Não soltaremos a mão de milhões de analfabetos (as) desse país que precisam de profissionais do magistério bem formados (as) para trabalhar com eles (as). A EJA resiste! Resiste no Curso de Pedagogia da UFC, resiste no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, resiste nas salas de aula desse imenso Brasil.

Sim. Meu trabalho de doutorado, assim como o de mestrado, tem cheiro, tem cor, tem choro, de dor e alegria, tem riso, tem luta, tem partido, pois não sou neutra, tem lado, tem número, tem classe social; tem localização:

Número? 11,3 milhões de brasileiros (as) com 15 anos ou mais analfabetos (as); só nessa faixa etária.

Classe social? Trabalhadores (as).

Cor? Os brancos contabilizam 3,9% da população analfabeta. A maioria é negra, mais que o dobro dos brancos, 9,1%.

Localização? No Sudeste o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,47%, no Nordeste a taxa é de 13,87%. Ceará? 13,3% da população desse grupo etário permanece analfabeta. Quase o dobro da média nacional, que foi de 6,8% em 2018.

Hoje, dia 11 de julho de 2019, um dia após a aprovação da Reforma da Previdência em primeiro turno na Câmara dos Deputados e do falecimento de duas referências para se pensar o Brasil, um do jornalismo, Paulo Henrique Amorim, e outro

da Sociologia, Chico de Oliveira, que nos convidou a pensar com radicalidade e com especificidade, finalizamos nosso trabalho.

“Não”. Responderíamos à Paulo Henrique Amorim se ele nesse exato momento nos dirigisse sua famosa pergunta: “Olá, tudo bem?” Nesse cenário atual do Brasil, não está tudo bem. Com a nossa vida, com os rumos da educação, com a nossa profissão, professoras e com a EJA.

Mas em meio a todo esse cenário, que inicialmente nos adoeceu, nos travou a escrita, conseguimos finalizá-lo. E por isso optamos em nos alegrar, pois conseguimos em meio às adversidades, trazer para o palco dessa tese que agora submetemos a apreciação de nossos pares, o oprimido do qual Paulo Freire tratou. Trouxemos aqui uma reflexão sobre a necessidade de se ter nesse país, no Ceará, na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia, um profissional do magistério, no caso analisado, o (a) pedagogo (a), em nível de formação inicial, apto, sensível, motivado, a trabalhar *com* ele (a) e *para* ele (a).

E que de nosso estudo possam “brotar” outras pesquisas. Poderíamos sugerir, por exemplo, que a questão orientadora desse estudo fosse analisada pela ótica dos docentes. Ou ainda, que fosse realizada à semelhança dessa pesquisa, uma investigação junto aos cursos de Pedagogia das universidades públicas das regiões Norte e Nordeste, que concentram os maiores índices de analfabetismo do país, que possibilitasse dimensionar a contribuição dessas instituições para a formação de pedagogo (as) para atuação na EJA. Como os cursos respondem a essa demanda social? Outra investigação que poderia em muito contribuir para a área, seria o estudo realizado exclusivamente junto aos egressos (as) do Curso de Pedagogia que atuam na EJA. Analisar a contribuição da formação inicial desses (as) pedagogos (as) para sua atuação na modalidade poderia trazer elementos importantes para se pensar a formação para a EJA no curso de Pedagogia.

São sementes jogadas à beira do caminho. Torcemos para que surjam bons semeadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral: memórias e práticas pedagógicas no município de São João do Jaguaribe/Ce (1972-1979)**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino). Faculdade De Filosofia Dom Aureliano Matos. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte - Ceará, 2017.

Disponível em  
<[http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao\\_jo%C3%A3o\\_paulo\\_guerreiro\\_de\\_almeida.pdf](http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_jo%C3%A3o_paulo_guerreiro_de_almeida.pdf)>, Acesso: 03 set. 2018.

ALMEIDA, Ronaldo de Sousa. Socialização de pesquisas em EJA realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (2013-2018). Mesa Redonda: A pesquisa em EJA nas instituições públicas de educação superior do estado do Ceará nos últimos cinco anos. **I Colóquio de pesquisadores da EJA do Ceará**. Fortaleza, 2019.

ANDRÉ, Marli André; ROMANOWSKI, Joana Poulin. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996)**. In: ANPED, 22, 1999, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

AQUINO, Alles Lopes de. **O PROEJA: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE - Campus Fortaleza**. 2014. 118f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Disponível em:  
<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8593/1/2014\\_dis\\_alaquino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8593/1/2014_dis_alaquino.pdf)>. Acesso: 18 abr. 2019.

ARROYO, Miguel. 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. Páginas 17 -32.

Disponível em:  
<[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>  
Acesso: 29 abr. 2017a.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017b.

BARBOSA, Eliábia de Abreu Gomes. **Educação Popular: experiências participativas e formação da consciência crítica em espaços públicos no município de Eusébio - CE**. Fortaleza: Premius, 2015.

BARRETO, Sônia Pereira. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v. 12, n. 35, 2007, p.359-371.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BESERRA, Raquel Carine Martins. **Aprendizagens da pesquisa na formação inicial de pedagogos na Universidade Estadual do Ceará (UECE)** em Fortaleza. 2016. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades. Graduação em Ciências Sociais. Fortaleza, 2016.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Editora Porto, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 154f. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3626/1/416196.pdf>> Acesso: 29 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016.

Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_18.02.2016/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/CON1988.pdf)> Acesso: 18 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)> Acesso: 23 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000 de 10.05.2000**. Brasília: MEC/CNE/CEB 2000a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso: 8 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

CAMPANHA. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>> Acesso: 26 jun. 2016.

CAMPANHA. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. <<http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>> Acesso: 22 mar. 2017.

CARA, Daniel. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de maneira míope e desumana**. UOL, 26/08/2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>>. Acesso: 30 abr. 2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

CHAVES, Sandramara Matias. Posicionamento da Pró-Reitoria de Graduação da UFG. In MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos - **Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos** (II.: 2008: Goiânia). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p.73-76.

CHAVES, Flávio Muniz. **A monitoria no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará**: entre a especialidade técnica e a formação docente na década de 1970. 2014.170f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7953/1/2014-DIS-FMCHAVES.pdf>> Acesso: 1 mai. 2019.

CHAVES, Flávio Muniz. **A formação docente nos percursos e itinerários dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação –**

**Faced/UFC entre 1987 e 2007.** 2018. 340 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Disponível:

<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37803/3/2018\\_tese\\_fmchaves.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37803/3/2018_tese_fmchaves.pdf)>.

Acesso: 17 jan. 2019.

CORDEIRO, Romênia Silva. **O ensino de Português e a educação Matemática no processo de alfabetização de jovens e adultos:** um estudo exploratório. 2017. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos.** 2018. 126 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível:

<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018\\_tese\\_cgcosta.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018_tese_cgcosta.pdf)>.

Acesso: 17 jan. 2019.

COSTA, Elisangela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito a educação:** concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte, Ceará. 2014. 201 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Disponível

em:

<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014\\_tese\\_eascosta.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014_tese_eascosta.pdf)>.

Acesso: 17 jan. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996, cap. II, p. 31-50.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: PEJA/SECAD/MEC/RAAAB (org.). **Construção Coletiva:** Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil:** os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.35, n. 96, p. 197 – 217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Uma entrevista com a professora Maria Clara Di Pierro. [Entrevista realizada em 15 de maio de 2015]. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 245 - 255, maio/ago. 2015. Entrevistadora: Rita de Cássia Pacheco Gonçalves.

DOWBOR, Ladislau. **A burrice no poder**. Blog do professor Ladislau Dowbor, janeiro de 2019. Disponível em: <<http://dowbor.org/2018/11/dowbor-a-burrice-no-poder-nov-2018-13p.html/>> Acesso: 20 jul. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **Anped Sul**, 2008. Disponível em: <[http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo\\_olindaejocemara\\_docencia\\_gest%C3%A3o\\_e\\_pesquisa.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf)>. Acesso: 15 ago. 2017.

FARIAS, Paulo Pessoa de. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: as implicações de evasão escolar na vida do estudante trabalhador**. 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017. Disponível: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29097>>. Acesso: 16 jul. 2018.

FÓRUM DE EJA DO CEARÁ. **Relatório-síntese preparatório para X ENEJA**. Fortaleza, mimeo, 2008.

FÓRUM DE EJA DO CEARÁ. **Diagnóstico do Estado do Ceará**. Fortaleza: FEJACE, mimeo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 Ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental - Célula da Educação de Jovens e Adultos - **EJA e Diversidade**. EJA Jovem - Versão Preliminar. Fortaleza, 2016.

FONSECA, M.C. F. R.; PEREIRA, J. E. D. **O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos**. Relatório Parcial de Pesquisa, 2000.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **A educação de jovens e adultos no Ceará: incursões na história das políticas, concepções e ações, dos anos de 1960 aos dias atuais**. Projeto de Pesquisa. Fortaleza, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria; ROCHA, Rosimere Gomes. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GAYA, Sidneya Magaly; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219>>. Acesso: 30 abr. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso: 19 jun. 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas - São Paulo: Alínea, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, mai/jun/jul/ago, 2000, 108-130 p.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, Ago. 2015.

HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil** - A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 - 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>>. Acesso: 18 de abril de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em 11 jul. 2019.

INAF BRASIL 2018. **Indicador de Alfabetismo Funcional. Resultados preliminares. Coordenada por Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro e realizada pelo IBOPE Inteligência.** Brasil, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Disponível em: <[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao\\_adultos\\_retrospectiva\\_CONFINTEA.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf)>. Acesso: 23 de jun. 2016

IRELAND, Timothy Denis; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, 2005.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

JERÔNIMO, Rita Carolina Gondim da Fonseca. **Educação de Jovens e Adultos: a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará.** Faculdade de Educação. 2016. 120f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21842/1/2016\\_dis\\_rcgfjeronimo.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21842/1/2016_dis_rcgfjeronimo.pdf)>. Acesso: 14 abr. 2019.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. Mesa Redonda. **V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos** - Formação de Educadores de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, V. 1, n° 1, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp.210-228, Jan/Abr, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>>

Acesso: 23 de março de 2019.

LÁZARO, André. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.2, p.131-170; dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.843-876. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso: 22 ago. 2017.

LIMA, Sângela Regia Torres. **No (des) encantar das palavras: uma análise das contribuições do processo de aquisição da leitura e escrita na vida de jovens e adultos**. 2017. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cad. Pesquisa**. [online]. 2007, vol.37, n.131, pp. 519-520. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1437131.pdf>>. Acesso: 19 jun. 2011.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos golpe? - Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Coleção Tinta Vermelha. Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://aquisefala.files.wordpress.com/2016/09/porque-gritamos-golpe.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.19, p. 429-451, jul-dez., 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>>. Acesso: 25 mar. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida (Org.). **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos – III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos**. Porto alegre: Deriva, 2011. p. 17-32.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA - Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161 – 174, jan-dez., 2008. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_for\\_macao\\_de\\_professores.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_for_macao_de_professores.pdf)>. Acesso: 28 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v.5, n.7, p.45-72, jul-dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso: 12 jan. 2017.

NEJAHM- CE - Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Ceará - História e Memória. **Apresentação e objetivos do Núcleo**. Fortaleza, 2011.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Docência e politicidade na educação de jovens e adultos**: com a palavra, os professores. 2015. 250 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13026/1/2015\\_tese\\_essnobre.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13026/1/2015_tese_essnobre.pdf)>. Acesso: 16 abr. 2019.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.

O CAMINHO DA PROSPERIDADE. **Brasil acima de tudo. Deus acima de todos**: Proposta de Plano de Governo. Constitucional, eficiente, fraterno. Bolsonaro 2018.

Disponível:

<[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>. Acesso: 31 jan. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEREIRA, Ana Luiza Vieira. **A EJA e a construção educacional do sujeito: buscando a perspectiva docente**. 2016. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2016. Disponível:

<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28997/3/2016\\_tcc\\_alvpereira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28997/3/2016_tcc_alvpereira.pdf)>.  
Acesso: 16 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. **Revista Lugares da Educação**. Bananeiras, Paraíba, v.3, n.5, p.50-66, jan.-jun. 2013.

RELATORIA do Eixo Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação Popular. Disponível em:  
<[http://r.search.yahoo.com/\\_ylt=A0LEVic\\_bnFXgR0AAS4f7At.;\\_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1467080384/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.forumeja.org.br%2ffiles%2frelator%25C3%25ADa\\_eje\\_5\\_EJA.doc/RK=0/RS=sYfNz5jIHv8JWTQn\\_oRIhjUykXU->](http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVic_bnFXgR0AAS4f7At.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1467080384/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.forumeja.org.br%2ffiles%2frelator%25C3%25ADa_eje_5_EJA.doc/RK=0/RS=sYfNz5jIHv8JWTQn_oRIhjUykXU->)> Acesso: 23 jun. 2016.

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos**: projeto para o futuro? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1629-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1629-0.pdf)>.  
Acesso: 30 abr. 2015.

RIBEIRO, Thamyly Tavares. **Educação e ressocialização**: uma análise do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa, no município de Aquiraz - Ce. 2017. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº68, Dezembro, 1999, p. 184-201.

SANTANA, Louise Anne de. **“Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo”**: contextualizando a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2014. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Sobre Por que gritamos golpe? In JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (Org). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Coleção Tinta Vermelha. Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://aquisefala.files.wordpress.com/2016/09/porque-gritamos-golpe.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.159-174.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SNF. V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Relatório final do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos** - Formação de Educadores de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular, 2015. Disponível em: <<http://seminarioeja2015.blogspot.com.br/search/label/2.%20Hist%C3%B3rico>>. Acesso: 19 jun. 2016.

SOARES, Leônicio José Gomes. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos** – II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a. p. 57-71.

SOARES, Leônicio José Gomes. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista; n.47; Belo Horizonte, Junho, 2008b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005)>. Acesso: 30 abr. 2015.

SOARES, Leônicio 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.02, p.303-322. Agosto, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a14v27n2.pdf>>. Acesso: 14 abr. 2019

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**; [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>> Acesso: 08 abr. 2019.

SOUSA, Francisco Rodrigo Lopes de. **Perspectiva histórica e concepções presentes na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso**. 2017. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29019/3/2017\\_dis\\_frlsousa.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29019/3/2017_dis_frlsousa.pdf)>. Acesso: 16 jul. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-a-elite-do-atraso-da-escravidao-a-lava-jato-jesse-souza-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso: 07 fev. 2019.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-subcidadania-brasileira-jesse-souza-em-epub-mobi-e-pdf-ou-ler-online-2/>>. Acesso: 07 fev. 2019.

SZYMANSKI, Heloísa (org); RAMALHO L. de A. & PRANDI, R. C. A. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TEIXEIRA, Rodrigo Alysson Rocha. **A formação do pedagogo para a Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC**. 2018. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1994, 91-102.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 1987- 19ª reimpr. – São Paulo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Diurno**. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/versao-final-de-31-jan-2014-ppc-pedagogia-jan2014-1.pdf>>. Acesso: 2 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia -vespertino-noturno**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revise3o-mec-publicar-13-11.pdf>>. Acesso: 2 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Faculdade de Educação. **Ata da Reunião Extraordinária do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – FACED/UFC de 9 de junho de 2016**. Fortaleza, 2016a. Disponível em: <<http://www.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ata20-20reunie3o2009-06-2016.pdf>>. Acesso: 05 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Faculdade de Educação. **Ata da Reunião Extraordinária do Colegiado do curso de Pedagogia (Diurno e Noturno) e NDE – FACED/UFC de 18 de outubro de 2016**. Fortaleza, 2016b. Disponível em: <<http://www.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ata-dia-18.10.16.pdf>>. Acesso: 05 set. 2017.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. UNESCO, Brasília, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SOUSA, José Vieira; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; DAMIS, Olga Teixeira. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VENTURA, Jaqueline; BONFIM, Inês Maria. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. In **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31; n.2. p. 221-227. Abril - junho, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>>. Acesso: 18 abr. 2017.

VIEIRA, Suzane da Rocha. As novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: política de alargamento das funções docente. **1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia**. Unioeste. Cascavel, Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2008.pdf>> Acesso: 11 de julho de 2017.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. In **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. – (Coleção educação para todos; 3). p. 201-212.

Sites de notícias:

PSDB de Aécio Neves pede auditoria na votação. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,psdb-de-aecio-neves-pede-auditoria-na-votacao,1585755>>. Acesso: 25 jun. 2016.

Por 55 a 22 votos, Senado abre processo de impeachment e afasta Dilma. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-05/com-x-votos-x-votos-senado-abre-processo-de-impeachment-de-dilma>>. Acesso: 25 jun 2016.

Em diálogos gravados, Jucá fala em pacto para deter avanço da Lava Jato. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml>>. Acesso: 26 de jun. 2016.

Especialistas preveem “grave retrocesso” na educação com possíveis cortes de Temer. Plano Nacional está comprometido com eventual desvinculação de receitas, alertam educadores em Seminário EL PAÍS. <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/14/politica/1463182993\\_501385.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/14/politica/1463182993_501385.html)>. Acesso: 26 jun. 2016.

Exoneração de 31 funcionários do MEC causa mal-estar em movimentos sociais <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/06/06/exoneracao-de-31-funcionarios-do-mec-causa-mal-estar-em-movimentos-sociais.htm>> Acesso: 26 jun. 2016.

APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA OS SUJEITOS E  
SOLICITAÇÃO DE CONTATO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola**  
**EIXO: Educação de Jovens e Adultos, Dinâmicas Sociais no Campo e na Cidade e**  
**Políticas Públicas**  
**ORIENTADORA: Eliane Dayse Pontes Furtado**

**PROJETO DE PESQUISA**  
**DOUTORADO**  
**Eliábia de Abreu Gomes Barbosa**

**A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de pedagogos (as) na**  
**Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará:**  
**significados, desafios e perspectivas.**

**RESUMO**

A posição ainda marginal ocupada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior das políticas públicas da educação no Brasil suscitam reflexões e debates que devem ser levados a todas as instâncias do poder público, universidades, e movimentos sociais. Uma das pautas urgentes da EJA, e de que trata essa pesquisa, é a formação de educadores específicos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizará uma observação participante, com alguns elementos da pesquisa-ação, junto aos (às) pedagogos (as) em formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o objetivo de analisar, se a forma como vem sendo abordada, ou trabalhada a EJA, nesse espaço, tem fomentado nos (as) pedagogos (as) o desejo de atuar junto a essa modalidade. Ribeiro (2014) constatou que no Brasil, a política de formação em EJA, é construída por meio de “alianças entre Organizações Multilaterais, Estado, frações burguesas e lideranças de movimentos sociais que produzem consensos sobre a formação de professores para a EJA, aparecendo como central mais no âmbito da formação continuada do que na inicial” (Ribeiro, 2014, p.1). Daí, nosso interesse em investigarmos, como a UFC, tem se posicionado nesse contexto de negação de direitos.

**Gostaria de solicitar seu contato para que possamos, em outro momento, se assim você desejar colaborar com esse estudo, conversarmos acerca do tema abordado pelo projeto de pesquisa aqui especificado.**

<b>NOME</b>	<b>EMAIL</b>	<b>Obrigatória?</b>	<b>FONE/CEL/WPP</b>

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGO (A) EM FORMAÇÃO  
E EGRESSO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC

**A. Identificação**

Nome:
Curso:
Data ingresso:
Semestre (concluinte):
Ano conclusão (egresso):
Data da entrevista:

**B. Temas**

1. Apresentação.
2. Discorrer sobre o trabalho a ser realizado e as contribuições que o (a) entrevistado (a) trará à pesquisa.
3. História de vida: escolha pelo curso de Pedagogia.
4. Percorso formativo durante o Curso.
5. Visão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: currículo e ações.
6. Compreensões em relação à disciplina de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e Estágio em EJA, caso tenha cursado esta última.
7. Participação ou conhecimento de ações voltadas para EJA, como: grupos de estudo e pesquisa; projeto de extensão universitária; Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória - Ceará.
8. Participação nos momentos de discussão sobre a reestruturação do currículo do curso de Pedagogia, e a EJA nessa discussão.
9. Ponderações em relação à colaboração do curso de Pedagogia para a atuação do pedagogo (a) na EJA.
10. Sugestões ao curso de Pedagogia para a formação inicial em EJA.

**C. Outras considerações**



**ANEXO A - POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO 2019.01**

**Frente - Diurno**

**Possibilidades de estruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Diurno 2019.01**

<b>1º semestre</b>	<b>Introdução aos estudos acadêmicos</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Sociologia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Filosofia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Política Educacional</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Tecnologias educacionais, raciocínio lógico e mediações pedagógicas</b>	<b>64 horas</b>
		<b>320 horas</b>
<b>2º semestre</b>	<b>Psicologia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Arte Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História da Educação e da Pedagogia</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Antropologia da Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História e cultura africana e afro brasileira p/ educação das relações étnicorraciais</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>3º semestre</b>	<b>Pesquisa em Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Filosofia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Sociologia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História da Educação Brasileira</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>4º Semestre</b>	<b>Psicologia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Educação Infantil</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Educação Especial</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Organização e gestão dos espaços educativos não escolares</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Letramento e Alfabetização I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>5º Semestre</b>	<b>Trabalho e Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Estatística e metodologias de avaliação em Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Propostas e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Didática</b>	<b>128 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>



ANEXO B - POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA VESPERTINO-NOTURNO 2019.01

Frente - Vespertino-noturno

**Possibilidades de estruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno 2019.01**

<b>1º semestre</b>	<b>Introdução aos estudos acadêmicos</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Sociologia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Filosofia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Política Educacional</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Tecnologias educacionais, raciocínio lógico e mediações pedagógicas</b>	<b>64 horas</b>
		<b>320 horas</b>
<b>2º semestre</b>	<b>Psicologia da Educação I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Arte Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História da Educação e da Pedagogia</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Antropologia da Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História e cultura africana e afro brasileira p/ educação das relações étnicorraciais</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>3º semestre</b>	<b>Pesquisa em Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</b>	<b>32 horas</b>
	<b>Filosofia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Sociologia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>História da Educação Brasileira</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>4º Semestre</b>	<b>Psicologia da Educação II</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Educação Infantil</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Educação Especial</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Letramento e Alfabetização I</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>384 horas</b>
<b>5º Semestre</b>	<b>Trabalho e Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Estatística e metodologias de avaliação em Educação</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Propostas e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Práticas pedagógicas com bebês</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Didática</b>	<b>128 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
		<b>416 horas</b>
<b>6º Semestre</b>	<b>Ensino de Língua Portuguesa</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Ensino de Matemática</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Estágio na Educação Infantil</b>	<b>96 horas</b>

## Verso - Vespertino-noturno

	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
<b>7º semestre</b>		
	<b>Ensino de História e Geografia</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Ensino de Ciência</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Estágio em Gestão</b>	<b>96 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
<b>8º semestre</b>	<b>TCC 1</b>	<b>32 horas</b>
	<b>Estágio no Ensino Fundamental (30% noturno)</b>	<b>32 horas à noite e 64 horas à tarde</b>
	<b>Educação Popular e de Jovens e Adultos</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Organização e gestão dos espaços educativos não escolares</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>
<b>9º semestre</b>	<b>Libras</b>	<b>64 horas</b>
	<b>Estágio na Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>128 horas</b>
	<b>TCC II</b>	<b>32 horas</b>
	<b>Optativa</b>	<b>64 horas</b>

**ANEXO C - DOCUMENTO PARA SUBSIDIAR A REUNIÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA (DIURNO E VESPERTINO-NOTURNO) E DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE**

**Frente**

**REUNIÃO COLEGIADO E NDE – REFORMULAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS**

01 de novembro de 2017

**Princípios Norteadores, Objetivos e Perfil do Egresso**

<b>Princípios Norteadores</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perfil do Egresso</b>
1. Pertinência e relevância social	1. Formar pedagogos com consciência do seu papel social, numa perspectiva integral, que promova a formação humana, ética, estética, política e profissional;	O curso de Licenciatura em Pedagogia, levando em consideração seus princípios, objetivos e concepções, estabelece que o perfil do egresso deve ser orientado por uma formação humana, ética, estética, política e profissional, numa perspectiva integral e de promoção da consciência do papel a ser desempenhado na transformação da sociedade. Nessa perspectiva, define a formação de pedagogos e pedagogas para:
2. Complexidade dos processos educacionais		
3. Conscientização sobre o respeito e valorização das diferenças e das diversidades humanas, culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos	2. Formar para o exercício das funções de magistério: docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, para a gestão de processos educativos escolares e não escolares;	1. o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e Educação a Distância). Trata-se da formação que busca a articulação profícua entre os aspectos teóricos e práticos no seu exercício profissional, na defesa da escola pública, gratuita e laica e na garantia do direito de acesso de todos (as) aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade;
4. Combate a quaisquer formas de discriminação e preconceito		
5. Formação crítico-reflexiva, ancorada na práxis e no trabalho coletivo	3. Formar para a produção intelectual, alicerçada nas atividades que articulem teoria e prática, forma e conteúdo, no ensino, na pesquisa e na extensão, estabelecendo vivências na escola desde o início do curso, por meio de todos os componentes curriculares e, especialmente, os estágios;	2. ser gestor de processos educativos, ou seja, um coordenador de programas e projetos pedagógicos, mediante as demandas tanto dos Sistemas de Ensino (espaços escolares) como de outros setores da sociedade (espaços não-escolares), nos quais estejam envolvidas a sua capacidade para intervir com a devida formação que o curso em Pedagogia lhe confere. Por isso, planeja, organiza, coordena, implementa e avalia ações administrativas e pedagógicas, as quais tendam a favorecer a qualidade da educação, a democratização e a autonomia da instituição escolar. Atuando de modo a promover ações coletivas, dialógicas e interdisciplinares, através do uso de
6. Articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão		
7. Flexibilidade curricular		
8. Interdisciplinaridade	4. Desenvolver a autonomia intelectual do pedagogo em formação, fortalecendo sua atuação como sujeito na apropriação/construção do seu conhecimento e sua prática profissional, em uma perspectiva	
9. Articulação da universidade com as Secretarias de Educação do		

*Repetição do ponto 4 do perfil do egresso*

## Verso

## REUNIÃO COLEGIADO E NDE – REFORMULAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

01 de novembro de 2017

## Princípios Norteadores, Objetivos e Perfil do Egresso

<p>Estado e do Município de Fortaleza, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa, à Extensão e à Formação Continuada</p> <p>10. Acessibilidade Plena</p>	<p>curricular interdisciplinar, crítica, criativa, flexível, ética e comprometida com as demandas sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira.</p>	<p>diferentes linguagens e das tecnologias de informação e comunicação, seguindo os preceitos da aprendizagem significativa;</p> <p>3. ser um <b>pesquisador em educação</b>, principalmente nas áreas básicas de sua formação, que são a docência e a gestão educacional, assim como um investigador em outras áreas correlatas a sua formação inicial básica, uma vez que o curso oportuniza os conhecimentos e os saberes acerca da prática investigativa;</p> <p>4. ser um <b>agente social e político</b>, que busca a consolidação do direito à educação, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.</p>
---	---	---

ANEXO D - PAUTA DE REUNIÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA (DIURNO E VESPERTINO-NOTURNO) E DO NÚCLEO DOCENTE  
ESTRUTURANTE

Reunião Extraordinária do Colegiado do Curso de Pedagogia (Diurno e  
Noturno) e NDE – FACED/UFC – 13/06/17.

Pautas:

1. Finalização da discussão sobre o perfil do egresso;
2. Discussão sobre as áreas de atuação do pedagogo;
3. Discussão das habilidades e competências do pedagogo.

Universidade Federal do Ceará  
Faculdade de Educação  
Coordenação dos Cursos de Pedagogia Noturno

Reunião Ampliada – Colegiado e NDE

07 de junho de 2018

Pauta:

- 1) Apresentação da Metodologia da Reunião e dos membros do colegiado que têm direito a voto – 10 minutos
- 2) Apresentação das deliberações da reunião realizada no período diurno – 10 minutos
- 3) Apresentação dos componentes divergentes nas propostas apresentadas. Para cada componente, haverá dois pronunciamentos, de cinco minutos cada, um favorável e um contrário. Em seguida, será feita a votação, que ficará registrada em ata.
- 4) Estágios
- 5) Duração dos cursos