



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSEMARY RODRIGUES FREIRE**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFC PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**FORTALEZA**

**2021**

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)

---

F935e Freire, Rosemary Rodrigues.

Educação de Jovens e Adultos: Uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC para a formação inicial de professores / Rosemary Rodrigues Freire. – 2021.

75 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2021. Orientação: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Estrutura Curricular da FACED/ UFC -2014.1. 3. Formação inicial de professores para a EJA. 4. Impactos da pandemia - Sars-Cv-2 na EJA. I. Título.

CDD 370

---

ROSEMARY RODRIGUES FREIRE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFC PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

FORTALEZA

2021

ROSEMARY RODRIGUES FREIRE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFC PARA A FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

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

---

Prof. Dr. Rui Rodrigues Aguiar  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliábia Gomes de Abreu Barbosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Ludmila de Almeida Freire  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico aos meus netos, Eduardo e Cecília,  
por darem mais sentido e propósito à minha  
vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e determinação para vencer todos os obstáculos em meu caminho.

À minha mãe Terezinha e ao meu pai João (in memoriam) que me educaram, portanto, são responsáveis por minha trajetória de vida.

Agradeço de todo o meu coração à minha filha Camilla que sempre me inspira a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus irmãos Júlio e Lúcia Mary.

Aos meus familiares que torceram por mim e pelo sucesso em minha graduação, em especial, à minha prima/irmã Rosa Amália, à minha querida tia Marlene e ao meu querido genro Renato.

Agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Ronaldo de Sousa Almeida, por aceitar ser meu orientador, me passando segurança e tranquilidade na realização deste trabalho, além do agradecimento pela atenção dispensada nas cinco(05) disciplinas que fiz com ele e que, contribuíram para a minha formação acadêmica e humana.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação da criticidade, ética e afetividade da educação no processo da minha formação inicial para a docência, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender; em especial, ao Professor Rui Aguiar, à Professora Heulália, à Professora Cristiane Amorim, à Professora Indrid Louback, à Professora Ludmilla Freire, ao Professor Justino de Sousa Jr. e aos muitos outros que gostaria de citar aqui.

À banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eliábia Barbosa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ludmilla Freire e ao Prof. Dr. Rui Aguiar pela disponibilidade e compromisso na avaliação deste trabalho, com valiosas sugestões e colaborações.

A todos os colegas do curso de Pedagogia que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação; em especial, à Maria Luana que com seu apoio, não me deixou desistir do curso num momento muito crítico, à Francisca Gabriela que se tornou mais que uma amiga/irmã, tornou-se meu “anjo da guarda”, à Angerline pela cumplicidade construída que me é tão valiosa e a qual desejo levar para a vida, à Débora, à Nara Isabelly e à Sabrina pela paciência que tiveram comigo nas inúmeras parcerias bem-sucedidas durante a graduação.

A todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui e me incentivam, às vezes com um simples gesto ou palavra, a continuar buscando meus objetivos

## RESUMO

Este trabalho aborda questões sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, com o objetivo de analisar e refletir sobre a estrutura curricular (2014.1) da FACED/UFC na formação inicial de professores. Para isso, o trabalho busca analisar a oferta de componentes curriculares que tratam do tema, traçando um paralelo com as demais áreas de formação do curso, na medida em que busca refletir sobre o perfil do público-alvo da EJA e suas demandas de aprendizagem. Por conta da pandemia, causada pela SARS-Cv-2 (Covid 19), a partir de meados dos meses de fevereiro e março/2020, tivemos que optar por uma pesquisa qualitativa com base nos pressupostos de Bogdan & Biklen (1994). Dessa forma, a metodologia se dá pelo estudo bibliográfico e documental, que se fundamentam nas concepções teóricas de FREIRE (1982, 1983, 1984, 1987, 1996, 1997, 2006 e 2011); NÓVOA (1995); MACHADO (2008 e 2016), BRUNEL (2008), GADOTTI (2008, 2011, 2013 e 2017), entre outros, além dos fundamentos legais (CF 1988; LDB/96). Com a pandemia, a educação está sofrendo reveses impactantes, como o abandono da escola regular (hoje) de crianças e adolescentes. E, como consequência, num futuro próximo, ingressarão na modalidade da EJA. Assim, este trabalho propõe refletir sobre a necessidade de que os espaços de formação inicial de professores, em especial a FACED/UFC, adéquem seus construtos curriculares (conteúdos) para a oferta de uma formação mais qualificada dos(as) professores(as), uma vez que estes precisarão atender, com dignidade, a demanda que se anuncia para a modalidade da EJA. Concluimos, que a oferta de componentes curriculares para esta modalidade no curso de pedagogia da UFC é insuficiente, pois compromete a formação de docentes, e que se faz necessário um olhar mais atento para esta modalidade nas próximas reformulações curriculares.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Estrutura curricular. FACED/UFC. Formação Inicial de Professores.

## ABSTRACT

This work addresses questions about the Educação de Jovens e Adultos (Education of Youth and Adults)-EJA, with the aim of analyzing and reflecting on the curricular structure (2014.1) of FACED/UFC in the initial training of teachers. For this, the work aims to analyze the offer of curricular components that deal with the theme, drawing a parallel with the other areas of formation of the course, as it seeks to reflect on the profile of the EJA's target audience and its learning demands. Due to the pandemic, caused by SARS-Cv-2 (Covid 19), from mid-February to March 2020, we had to opt for a qualitative research based on the assumptions of Bogdan & Biklen (1994). Thus, the methodology is based on the bibliographic and documentary study, which are based on the theoretical conceptions of FREIRE (1982, 1983, 1984, 1987, 1996, 1997, 2006 and 2011); NÓVOA (1995); MACHADO (2008 and 2016), BRUNEL (2008), GADOTTI (2008, 2011, 2013 and 2017), among others, in addition to the legal grounds (CF 1988; LDB/96). With the pandemic, education is suffering impacting setbacks, such as dropping out of regular school (today) of children and adolescents. And as a consequence in the near future, they will join the EJA modality. Thus, this work proposes to reflect on the need for spaces for initial teacher education, especially FACED/UFC, to adapt their curricular constructs (content) to offer a more qualified training for teachers, since these will need to meet, with dignity, the demand that is announced for the EJA modality. We conclude that the offer of curricular components for this modality in the UFC Pedagogy course is insufficient, as it compromises the training of teachers, and that a closer look at this modality is necessary in the next curricular reformulations.

**Keywords: Youth and Adult Education. Curricular structure. FACED/UFC. Initial Teacher Training.**



**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO Nº 01 – Roda das Desigualdades	29
GRÁFICO Nº 02 – Matriculados na EJA por Faixa Etária	39
GRÁFICO Nº 03 – Matriculados na EJA – Ensino Fundamental/local	43
GRÁFICO Nº 04 – Demonstrativo de Carga Horária por modalidade de ensino	52

**LISTA DE TABELAS**

TABELA N° 01 – Organização Curricular em EJA da UFRB	52
TABELA N° 02 – Organização Curricular Faced/UFC	56
TABELA N° 03 – Códigos / Ementas – Componente de Educação Popular	58
TABELA N° 04 – Componentes Curriculares por Núcleos	60

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEB	Conselho de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
EPT	Educação Para Todos
FACED	Faculdade de Educação
FUNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis e Diretrizes de Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PD	Projeto Didático
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico do Curso
SARS-Cov-2	Doença do Coronavírus (tradução livre do inglês)
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	ELEMENTOS HISTÓRICOS E O MARCO LEGAL DA EJA NO BRASIL.....	24
	2.1. Uma (nada fácil) história da EJA no Brasil.....	24
	2.2. Marcos Legais da EJA.....	27
	2.2.1. Constituição Federal de 1988 – As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição Federal de 1988.....	28
	2.2.2 Políticas Educacionais para a EJA nas agendas internacionais.....	29
	2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.....	30
	2.2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.....	32
3	A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO CEARÁ: A EJA E OS FENÔMENOS CONTEMPORÂNEOS.....	34
	3.1. Quem são os educandos da EJA: perfil.....	34
	3.2. Como chegaram e por que chegaram na EJA (qual a trajetória).....	36
	3.2.1. Idade.....	36
	3.2.2. Gênero.....	37
	3.2.3 Raça e etnia.....	38
	3.2.4. Condição social.....	39
	3.2.5. Renda familiar.....	40
	3.2.6. Território.....	41
	3.2.7. Crença e cultura.....	41
	3.3. Juvenilização das turmas: uma tendência dos últimos anos.....	43
	3.4. Heterogeneidade na EJA: diversidades e diferenças nas turmas.....	46
4	O CURRÍCULO FORMATIVO PARA A EJA: EM PAUTA A FACED/UFC.....	48
	4.1 A Autonomia e flexibilização das IES.....	49

	17
4.2. BNCC para o currículo da EJA.....	51
4.3. Perfil do Educador de acordo com a literatura.....	52
4.4. A Formação Inicial de Professores (as) na FAGED/UFC.....	53
4.4.1. PPC do curso de pedagogia.....	54
4.4.2. Currículo da FAGED/UFC – referência 2014.1.....	57
4.5 A EJA – perspectivas pós-pandemia.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

## 1 INTRODUÇÃO

“O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem.” (Florestan Fernandes).

Este trabalho aborda questões sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, constituída (pelo menos deveria ser tratada como tal) de grande importância para o desenvolvimento humano e social de qualquer sociedade (CONFITEA VI, 2009)<sup>1</sup>. Contudo, historicamente, a EJA sempre esteve à margem das políticas públicas, e como consequência, temos os impactos sociais que se perpetuam por gerações. Some-se a isso, os processos discriminatórios a que está submetido grande parte do público da EJA, em questões relativas à raça, à etnia e/ou à classe social o que dificulta a transformação social.

Propomos então, uma reflexão sobre o contexto de “critérios básicos” definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer nº 05/2005) à luz da EJA. Pois, entendemos ser importante analisar a estruturação curricular que propõe projetos, práticas pedagógicas e componentes curriculares do Curso de Pedagogia da FACED/UFC<sup>2</sup> na formação inicial de professores(as) (matriz curricular 2014.1), para atuar junto àqueles que não tiveram seu direito universal à educação atendido por razões diversas (elencadas posteriormente).

A Universidade é, por excelência, um espaço formativo cuja missão vai além da obtenção de um diploma ou qualificação. Como produtora de conhecimentos, precisa buscar, dentre outras metas, alcançar a intervenção na realidade da sociedade em que se encontra inserida, para realização da práxis, modificando a realidade e por ela sendo modificada num processo dialético, reverberada pela prática social de suas atribuições.

Dessa forma, vislumbra-se a relevância da qualidade de ensino, bem como a dos conteúdos curriculares ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de profissionais, considerando cada área e/ou curso de graduação para que se tornem sujeitos: críticos, reflexivos, éticos e cidadãos democráticos.

Dentre os Marcos Constitucionais legisladores da educação (CF 1988; LDB nº 9.394/96; PPC; CNE)<sup>3</sup>, vale apontar para o que define o Parecer nº 05/2005, já mencionado,

---

1 CONFITEA – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, também conhecida como marco de Belém, realizada em 2009.

2 Faculdade de Educação (FACED) e UFC Universidade Federal do Ceará.

3 Constituição Federal de 1988; Leis de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20/12/1996; Conselho Nacional de Educação nº 002 de 20/12/2019; Projeto Pedagógico do Curso.

instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: permite às IES flexibilidade e autonomia para implementação de propostas pedagógicas, observando critérios básicos que atendam a interesses locais e regionais.

Partindo dessa premissa, o objetivo principal deste trabalho é provocar reflexões sobre possíveis lacunas entre as necessidades efetivas do público-alvo da EJA na contemporaneidade, e o currículo ofertado a partir de 2014.1 seguindo o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: 1) refletir sobre o perfil do público-alvo da EJA e suas demandas de aprendizagem; 2) identificar os principais fundamentos nas legislações, diretrizes e documentos oficiais que sustentam o imperativo de “ser” da EJA e 3) analisar a oferta curricular para a EJA no curso de Pedagogia da FAGED/UFC. Imbuídos desses objetivos, esperamos traduzir a relevância de um currículo mais qualificado para atender aos anseios do educando da EJA.

Compreendendo que o público-alvo da EJA de “hoje” é a criança ou adolescente de “ontem”, excluído(a) da escola em algum momento de sua trajetória de vida, reconhece-se, nessa modalidade de ensino (EJA), tratar-se de uma dívida social muito grande, que não estamos conseguindo “pagar/ressarcir”; pelo contrário, ela só cresce a cada dia.

Precisamos, então, debater urgentemente sobre as causas que subvertem a acolhida e a permanência desses jovens e adultos na escola, que continuam a provocar “inclusões subalternas”. As razões podem ser muitas: falta de estruturas físicas; de materiais pedagógicos incompatíveis com o perfil do educando da EJA, entre outras. Contudo, nossa intenção neste trabalho é identificar se existe uma relação entre o currículo reduzido/insuficiente na formação inicial de professores para a habilitação da EJA entre as causas do abandono/evasão/desinteresse do educando por práticas pedagógicas infantilizadoras e descontextualizadas da realidade desse público-alvo, resultando em uma formação reduzida ou descomprometida em função daquele currículo (2014.1).

A pesquisa para este trabalho é de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se nas concepções teóricas de FREIRE (1983, 1984, 1989, 1996, 2006 e 2011); NÓVOA (1991 e 1995); MACHADO (2008 e 2016), BRUNEL (2008), GADOTTI (1999, 2012, 2013 e 2016), dentre outros, e de acordo com os fundamentos legais que legislam sobre a Educação: Constituição Federal (1988), LDB nº 9.394/96, Resoluções do CNE, BNCCs, e ainda utilizando, de forma complementar, artigos de revistas e referenciais



constitutivos em documentos de âmbito internacional (CONFITEAs e FORUNS) concernentes ao tema proposto.

A decisão pelo tema relacionado a EJA surgiu em 2019.1, no 4º semestre da graduação da FACED/UFC, durante as aulas do componente curricular obrigatório de Educação Popular e de Jovens de Adultos EJA. Essa modalidade de ensino, apresentada através dos teóricos durante o semestre, foi despertando em nós um grande interesse e algumas inquietações.

Contudo, de todas as inquietações que a problemática da EJA nos causaram (e foram muitas), registramos a oferta de apenas um (01) componente curricular obrigatório relacionada à Educação de Jovens e Adultos, feita, concomitantemente, com o componente de Educação Popular, com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, de um total de 2.640 horas das disciplinas obrigatórias necessárias à formação inicial de professores(as) da FACED/UFC (estrutura curricular de 2014.1). Ou seja, o fato dessa estruturação curricular (2014.1.) não ofertar nenhuma disciplina optativa específica (até este semestre-2021.1) em EJA<sup>4</sup>, é, de longe, a questão mais desconfortável para o/a estudante do curso de Pedagogia que gostaria de ter feito disciplinas específicas para atuar em sala de aula da EJA. Afinal, num país de tantas desigualdades sociais, que vive uma conjuntura política e econômica excludente tão séria, esperava-se, no mínimo, que esse espaço de formação considerasse incluir componentes curriculares mais específicos para a EJA, como forma de romper com os processos de subalternizações, naturalizados pelo Estado, e dispensada a essa modalidade de ensino desde a colonização do nosso povo pelos portugueses.

Ademais, temos a crise pandêmica causada pela SARS-Cov-2 (Covid 19-Dez/19) que trará impactos muito negativos na educação básica, causando, em cadeia, o aumento da evasão de alunos dessa etapa do ensino, conduzindo-os, na melhor das hipóteses, aos espaços da EJA. Por isso, a necessidade de políticas públicas que se comprometam com a melhoria da EJA.

No início de 2020, com o tema relacionado a EJA definido e, após o aceite do Professor Ronaldo Almeida como orientador, idealizamos realizar pesquisas de campo, através de entrevistas envolvendo os sujeitos dessa modalidade de ensino, bem como observação “in loco” visando melhor respaldar este trabalho. Contudo, fomos todos surpreendidos pela já mencionada pandemia e suas ações para combatê-la: isolamento social;

---

<sup>4</sup> A partir deste semestre, 2021.1, a Faced está ofertando a disciplina chamada: Propostas e práticas pedagógicas em EJA como optativa.

lockdown; medidas sanitárias severas etc. Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa com base nas concepções teóricas e documentais conforme a fundamentação teórica já referenciada, com o objetivo de analisar o currículo da formação inicial de professores da FACED/UFC para habilitação na docência da EJA. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), quando se trabalha numa pesquisa envolvendo educação, todos os dados serão necessários, pois, pressupõem uma investigação aprofundada e contextualizada. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16) E, no caso desta pesquisa, os dados, as reflexões e as referências evidenciam os cenários que permeiam o perfil do educando e do educador da EJA, considerando o “real e o ideal” de cada um desses sujeitos, como protagonistas que são, desde o primeiro abandono da escola até a qualidade da educação que lhes é ofertada.

Antes de continuar discorrendo sobre a EJA em suas problemáticas e reflexões, precisamos destacar que a FACED/UFC, por sua história, compromisso e valor, se consolida a cada ano como uma referência na formação inicial de professores através da Licenciatura em Pedagogia. Tanto, que a partir do 3º (terceiro) semestre, o graduando de Pedagogia já encontra à sua disposição um amplo mercado de trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas de grande porte da Grande Fortaleza.

Dessa forma, este trabalho não busca atribuir juízo de valor às demais áreas da formação curricular ofertada para habilitação na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, até porque é inegável que a universalização da educação básica obrigatória se constituiu a favor do desenvolvimento educacional no Brasil, e essa também pode e deve contemplar a modalidade em questão.

Por isso, apontamos para o valor do que estabelece a CF de 1988 em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988). Ou ainda, de acordo com a LDBE nº 9.394 de 20/12/1996 sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar em seu Art. 4º, Inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada... alíneas a) pré-escola; b) ensino fundamental e c) ensino médio” (BRASIL, LDB nº 9.394/96, redação dada pela inclusão da Lei nº 12.796 de 2013). No entanto, ressalte-se que o mesmo Art. 4º da LDB nº 9.394/96 normatiza em seu Inciso IV: “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.” (BRASIL, LDB nº 9.394/96 – redação dada pela Lei nº 12.896 de 2013).

Desse modo, não podemos nos furtar a questionar o currículo disponibilizado para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da FACED/UF para habilitação em EJA, com a proposta de refletir, ou até reivindicar, a equiparação na quantidade de disciplinas ofertadas, conforme o PPC-matriz 2014.1, entre as modalidades de E.I. e E.F.<sup>5</sup> acima descritas, e as disponibilizadas para formação inicial de professores para atuar na docência da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, o presente trabalho está organizado, além da introdução, em tópicos com suas respectivas tratativas, discussões e reflexões sobre cada categoria/assunto concernente ao tema principal: análise do currículo na formação inicial de professores da FACED/UFC-2014.1 para a EJA.

Após a introdução, o tópico 2 abordará os elementos que compõem a EJA no Brasil: a sua historicidade desde a colonização; a descrição dos principais documentos legais que legislam e norteiam a EJA no âmbito nacional e internacional - CF 1988; LDB nº 9.394/96; DCN; BNCC; CONFITEAS - analisando as influências e contextos - avanços e retrocessos.

O terceiro tópico trará reflexões sobre a situação do público-alvo da EJA no Ceará, desde o seu perfil, passando pelas fragilidades e expectativas, considerando os aspectos das trajetórias percorridas por esses sujeitos até a EJA. Dessa forma, para uma melhor avaliação das barreiras que dificultam a situação da Educação de Jovens e Adultos, nesse mesmo tópico (3º), será discutida, a sutil relação entre as políticas públicas aligeiradas para a EJA e as políticas pautadas na continuidade da hegemonia das classes dominantes, as quais desconsideram, de forma absurda, as pautas sociais de inclusão e de Direitos Humanos, de acordo com Di Pierro & Haddad (2015).

O quarto tópico trará reflexões e discussões sobre o currículo para trabalhar na EJA no Curso de Pedagogia da FACED/UFC, de acordo com a estrutura curricular 2014.1 no processo de formação inicial de professores. Para tanto, o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC – 2014), com informações sobre os componentes curriculares, considerando a sua natureza (obrigatório ou optativo), buscando identificar projetos e práticas pedagógicas para a docência em EJA.

Ademais, debates serão suscitados à luz de teóricos da educação como Freire; Gadotti; Machado; Brunel; Di Pierro & Haddad, trazendo, também, o que aponta a literatura e

---

5 Educação Infantil e Ensino Fundamental.

o que oferece a FAGED/UFC quanto aos componentes curriculares que contemplam a Educação de Jovens e Adultos e as demais modalidades de ensino.

Desse contexto, será abordada a questão de possíveis circunstâncias que possibilitam práticas infantilizadoras consequência de uma formação inicial de docentes de capacitação formativa insuficiente, reducionista e precária.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, onde constará a consolidação das reflexões tecidas neste trabalho.

## 2 ELEMENTOS HISTÓRICOS E O MARCO LEGAL DA EJA NO BRASIL

“O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.” (Gadotti)

Na pesquisa para a elaboração deste trabalho, deparamo-nos com os vários elementos que constituem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil sob sua perspectiva ontológica, sua razão de existir. Dessa forma, faz-se importante e indispensável apresentar esses elementos para justificar as reflexões sobre o currículo disponibilizado na FACED/UFC, para a formação inicial de professores(as) para a docência na EJA.

### 2.1. Uma (nada fácil) história da EJA no Brasil

Iniciar este tópico com essa citação de Gadotti (2011) tem o propósito de alertar para as mazelas causadas pela injustiça social, presente na história do Brasil desde a chegada dos colonizadores europeus ao país. Assim, autores apontam que a educação de jovens e adultos teve início no Brasil Colônia com os Jesuítas. Segundo Moura (2003), a educação de pessoas jovens e adultas acontecia dentro da perspectiva da catequização. A ação desses religiosos era apoiada pela sociedade civil e política, porém, era de responsabilidade da igreja, adultos e dos adolescentes, em detrimento da educação conforme cita a autora:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa. (MOURA, 2003, p.26).

Essa forma de educação de adultos no Brasil, ligada à igreja católica, permaneceu até 1759, época em que Marquês de Pombal expulsa esses missionários do Brasil. Tal acontecimento provocou uma grande mudança na estrutura educacional, refletindo na continuidade da educação de adultos analfabetos. Ou seja, as transformações impostas pela reforma de Pombal, apesar da criação da escola pública e da alteração de responsabilidade pela educação passar a ser do Estado, visava atender, prioritariamente, as classes mais abastadas, cuja ambição final era o ensino superior. Daí, refletindo sobre os problemas com a educação de adultos, Moura (2003) pontua:

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a

perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.” (MOURA, 2003, p.27).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1822, a necessidade de reorganização da sociedade exigia a implementação de leis que regulamentassem a política. Assim, em 25/03/1824 foi outorgada, por D. Pedro I, a primeira Carta Magna brasileira. Contraditoriamente, a Constituição Imperial assegurava, em seu Artigo 179-A, liberdade e segurança individuais, o que era impossível a um país escravocrata.

Art.179-A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade à segurança individual e a propriedade é garantida pela constituição do império entre outras maneiras pela instituição primária e gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, CF 1824).

No que concerne à educação em geral, outra disposição constitucional da 1ª Carta Magna cuja prática também não foi possível, encontra-se dessa vez no Artigo 250.

Art.250-haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados locais. (BRASIL, CF 1824).

Unindo-se os Artigos: 179-A e 250 constantes na primeira Carta Magna brasileira, citados logo acima, verifica-se um leque de benefícios colocados à disposição da população brasileira. Mas como bem sabemos, nenhum desses foi estendido aos escravos, aos analfabetos e às pessoas oriundas das classes menos favorecidas, uma vez que os privilégios eram destinados, apenas, à nobreza durante o Império. Não sendo, portanto, a liberdade e o direito à educação prerrogativas de todos.

E assim, mais uma vez, a educação brasileira fica comprometida para jovens e adultos pertencentes às classes menos favorecidas.

O fim do uso da mão de obra escrava no Brasil em 1884 não se deu por fatores humanísticos da família real brasileira. A luta dos homens e mulheres escravos é que tornou isso possível. No entanto, nem mesmo a abolição que contribuiu, dentre outras razões, para o fim da Monarquia Constitucional e a conseqüente proclamação da República em 1889, possibilitou mudanças significativas na educação de adultos ou na estrutura educacional em geral. Ou seja, o modelo educacional brasileiro, no período Republicano, deu continuidade ao descaso na educação de adultos, mantendo o privilégio somente para as classes dominantes.

Somente em 1930, a educação de adultos começa a se consolidar dentro do sistema público de ensino. Assim como nos EUA e na Europa, o Brasil também precisou se adequar às transformações advindas do processo de industrialização.

Com isso, o fenômeno social de concentração populacional nos centros urbanos exigiu mão de obra mais qualificada. Assim, a Constituição de 1934, sob a égide da Carta dos Pioneiros<sup>6</sup>, estabelecia, em seu Capítulo II da Educação e da Cultura em seu Art. 150, que uma das competências da União era a de “fixar o Plano Nacional de Educação (PNE), expressando um movimento de transformação na educação brasileira ao legitimar o ensino primário, integral e gratuito, sendo dever do Estado e extensivo aos adultos (BRASIL, julho de 1934, Art. 5º). Contudo, vale destacar que não estavam incluídas nessas alterações, quaisquer intenções de despertar nos sujeitos um senso crítico que promovesse a consciência de direitos.

Na década seguinte, anos de 1940, os índices de analfabetismo continuaram altos. Assim, o surgimento de movimentos sociais com a preocupação de mudar esse cenário foram criados. Como exemplo: Fundo Nacional do Ensino Primário (FUNEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA). Nesse último – CEAA - a intenção do governo era ir além da demanda por mão de obra qualificada para as forças de trabalho. O que ele (governo) “precisava” mesmo era transformar a população de adultos em “seus eleitores”.

A educação de adultos no Brasil foi se construindo com a criação em 1947, do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Com forte vínculo na formação dessa população de adultos para o mercado de trabalho, a proposta era conteudista e prática. Ainda não tinha uma conotação de inserção social, contudo, foi fundamental para promover campanhas educacionais pelo país até o início dos anos de 1960.

É nesse período, inculcado por ideias de reformas de base, que se inicia uma nova concepção pedagógica baseada na educação libertadora do educador Paulo Freire.

Em 1963 Paulo Freire foi incumbido de desenvolver uma campanha de alfabetização de jovens e adultos, cuja proposta pedagógica à EJA, defendia que o processo de alfabetização deveria ser contextualizado com a vivência do educando. Para Freire a educação não é um fim em si mesma, mas um meio de acessar e de transpor barreiras, significando o mundo ao seu redor, partindo do que já era conhecido pelo sujeito.

---

6 Movimento reformista na educação em 1932 (2ª República), encabeçada pelos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983 p. 57).

O projeto de Freire foi interrompido pelo golpe militar de 1964. A partir daí a educação de jovens e adultos perpassa por vários programas de alfabetização, contudo, sem o viés ideológico e crítico de Freire. Assim, em 1967 foi criado o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Tratava-se de um movimento de alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. No entanto, após o exílio de Paulo Freire, essa proposta (Mobreal) foi utilizada como ferramenta de manipulação, uma vez que a qualificação oferecida à população carente não passava de um blefe de governantes, pois cidadãos apenas adquiriam uma formação sem o menor senso crítico, impondo assim, a manutenção do modelo educacional favorável às concepções da ditadura.

Em 1971, estabelecido pela LDB 5.692/71, surgiu o Ensino Supletivo que tinha em comum com o Mobreal, a educação de adultos com caráter superficial no aprendizado, desconsiderando as diferenças e os contextos da população atendida.

Continuava sendo uma educação limitada e repressora que, infelizmente, ainda hoje acompanha o processo de educação de adultos, sob o estigma do preconceito e do fracasso.

## **2.2. Marcos Legais da EJA**

Como vimos no subtópico anterior, as ações para a educação de adultos, no Brasil, envolvendo o combate ao analfabetismo, remontam da época da colonização.

Destarte, serão abordados, a seguir, os principais pontos da Legislação concernentes à EJA, expressados e estabelecidos nos Marcos Legais: a) Constituição Federal de 1988 em seus Artigos mais significativos ligados ao direito à educação e às modalidades de ensino, sobretudo da EJA; b) Políticas Educacionais de âmbitos nacionais e internacionais; e c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 sobre EJA e d) as resoluções CNE/CEB nº1 de 2000 e o parecer CEB 11/2000.

### **2.2.1. Constituição Federal de 1988 – As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição Federal de 1988.**



De acordo com o especialista em Direito e Ciência Política, Prof. Dr. Evaldo Vieira<sup>7</sup> (2001), a Constituição Federal/1988 consagra o Estado de Direito Democrático, ao mesmo tempo em que define uma política educacional a ser implementada no Brasil, estabelecendo o regime jurídico da educação, convertendo-a num direito subjetivo. Ou seja, a educação, assim como outros direitos previstos na Constituição Federal de 1988, permite ao cidadão brasileiro o “direito de exigir”, sendo, portanto, o poder que uma pessoa possui de fazer valer um direito individual que foi previamente garantido por lei - “direito subjetivo”. No caso da Educação de Jovens e Adultos, esse direito, por vezes, expressa uma dicotomia, pois estabelece a relação da educação na formação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que a EJA não é contemplada com diretrizes específicas (pontuaremos sobre essas diretrizes mais adiante), durante a formação - que deveria ser de caráter mais geral - tão importante nos processos educativos. Para melhor expressão desse contexto legislativo, transcreveremos, abaixo, alguns Artigos da CF de 1988 que contemplam, algumas vezes de forma superficial, a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL. Constituição/1988), destacando a ausência de políticas públicas que perpassem as intenções, indo para a ação e a efetiva restauração dos direitos do público-alvo da EJA.

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

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Inciso II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Inciso III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Inciso IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Inciso V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; Inciso VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Inciso I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Art. 209 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

Inciso I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; Inciso II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

---

7- Advogado, sociólogo, especialista em Direito e Doutor em Ciência Política na Universidade de São Paulo (USP).

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

Art. 211 [...] Parágrafo 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Parágrafo 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

### 2.2.2 Políticas Educacionais para a EJA nas agendas internacionais.

De acordo com Di Pierro & Haddad (2015), os acordos educacionais estabelecidos por um grande número de países vinham acontecendo desde 1947/48, e mesmo não possuindo caráter impositivo, foram fundamentais para fomentar as mobilizações no Brasil e no mundo acerca da EJA. No Brasil, já se punha em prática os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos - criada pela Organização das Nações Unidas em 1948 no pós-guerra.

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e **direitos**. ... Todos são iguais perante a lei e têm **direito**, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm **direito** a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente **Declaração** e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

No entanto, os autores apontam para a tímida redução no número de analfabetos no Brasil no período pós CF de 1988 e LDB nº 9.394/96.

De acordo com os resultados do PNAD Contínuas de 2019, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, representando 11 milhões de analfabetos, contra 6,8% em 2018. Contudo, a redução da ordem de 200 mil pessoas não significa que a EJA, no Brasil, esteja próxima de atingir as principais metas estipuladas no PNE consignadas na Lei nº 13.005/2014.

Das 20 metas desse Plano, destacamos as que são específicas da EJA: a meta nove propõe “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto (estamos longe demais dessa meta) e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...]”<sup>9</sup>. E, mesmo sendo determinada em lei que a aprendizagem deva ser universalizada, as desigualdades e heterogeneidades não contemplam a todos igualmente. Assim, precisamos, urgentemente, de

8 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

9 - Educadores e diversos grupos sociais debatem sobre a importância do combate ao analfabetismo funcional, pois definem que a simples e precária educação tecnicista e “bancária” não promovem o desenvolvimento da criticidade e capacidade de elaborar opiniões próprias do educando de qualquer modalidade, inclusive a EJA

ações e políticas advindas de grandes movimentos, na esperança de combater, dentro do nosso país, políticas neoliberais que agravam, de forma brutal, as desigualdades sociais já tão severas no Brasil, e como já citado, impactando na alta incidência do analfabetismo funcional.

Quase sempre os principais motores da mudança são domésticos, resultados da pressão das sociedades nacionais, mas as iniciativas internacionais são fatores de segunda ordem que podem influenciar as decisões políticas. (DI PIERRO & HADDAD, 2015, p 200).

As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, destacam-se por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 na Declaração de Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Confitea V, realizada em 1997, que teve força convocatória e produziu a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro(UNESCO, 1999).

Esses documentos exerceram influência intelectual e política sobre a EJA, renovando o conceito que delimita o campo que abrange essa modalidade, impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida. No cenário nacional impulsionou a realização de reuniões preparatórias no sentido de acompanhar as políticas públicas e a efetivação do direito de brasileiros à escolarização, constituindo-se assim, os movimentos do Fórum de EJA e do Encontro Nacional de EJA (ENEJA)<sup>10</sup>. Ressaltamos que, as análises advindas das cinco primeiras edições do ENEJA possibilitaram bases para a preparação da CONFITEA VI realizada em 2009, em Belém do Pará no Brasil

No âmbito das Agendas Internacionais, o ano de 2015 inicia com referência aos prazos para as metas estabelecidas nos dois primeiros acordos.

A ONU reuniu 193 países para firmar um novo pacto global, dessa vez com objetivos mais amplos baseados na nova ordem mundial – a sustentabilidade. A plataforma ODS<sup>11</sup>, trouxe em seus objetivos a elaboração de propostas com prazo para acontecer até o ano de 2030. No objetivo nº 4 traz ela contempla a EJA em suas diretrizes da seguinte forma: Educação de Qualidade - assegurar ao público-alvo da EJA uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo assim, oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida.

---

10 - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

11 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

### **2.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

A LDB trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Segundo Gadotti (2012) a estruturação da EJA, criada como modalidade, deveria ser enxergada como uma ação transformadora visto sua intencionalidade em prol da igualdade de acesso. Por isso, é tão inquietante que o Estado ainda considere dispensar à EJA uma educação assistencialista e reducionista.

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

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

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

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

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão de acordo com os Incisos I no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos;

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Apesar do avanço que a LDB nº 9.394/1996 trouxe para nortear e sustentar a modalidade da EJA, no propósito de garantir um mínimo de direitos para uma parcela tão desprivilegiada da população, ainda assim foi muito pouco! Tanto que, vinte e cinco (25) anos depois da sanção dessa Lei, precisamos questionar sua efetividade na esfera da EJA. Por isso, entendemos a expectativa frustrada descrita por Machado (2016), a autora cobra e indaga o resultado do balanço de 20 anos da LDB/96 no que concerne ao processo educacional, na perspectiva daqueles que precisam de resultados positivos para a (re)construção identitária, para encontrar a dignidade humana prometida. Até quando o “sistema” vai continuar atendendo apenas aos interesses da classe dominante?!

[...]Todavia reafirmamos a compreensão de que estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade [...] Educação garantida como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa

possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos. (MACHADO, 2016, p. 431)

A sensação pós análise, à luz do texto de MACHADO (2016), é de que nenhuma perspectiva educacional de natureza emancipadora/libertadora, ou, se foi pensada em algum momento, acabou por ser dilapidada no caminho. Segundo a autora, a perversidade está em corromper e iludir a população com “certificações”, para atender apenas ao mercado de trabalho, sem construção de consciência crítica. Ou seja, será que saímos mesmo da década de 1960/70 no que se refere a EJA?

[...] a EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização[...] (MACHADO, 2016, p.432).

Assim como Di Pierro & Haddad (2015 e 2016), Machado (2016) reflete sobre o caráter simplista, e por vezes depreciativo com que o poder público, a sociedade e o Estado tratam a EJA. Concordamos, pois, com essa problemática exposta por esses autores quanto ao direito que todo sujeito tem à inserção social através da educação que dignifica e que promove uma cidadania reflexiva, forte e contínua. Ou seja, a EJA é muito mais do que a “emancipação civil” do cidadão/cidadã pela utilização da “digital” para ser reconhecido(a).

#### **2.2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.**

A DCN, em seu Parecer CNE/CEB11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 – Nas diretrizes devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, que as mesmas estabelecem:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, DCN, 2000).

Recapitulando o conceito da EJA e para a quem se destina, faz-se oportuno refletir sobre a educação desses jovens e adultos, considerando seus direitos negados que precisam ser reparados. E para isso, descobrir de que forma as Diretrizes Curriculares são re(pensadas) na escolarização desses sujeitos a partir de seu (re)ingresso na EJA (o perfil desse aluno será melhor demonstrado adiante). Contudo, neste momento, precisamos analisar o modelo pedagógico para EJA sob a ótica das principais funções garantidas pela Resolução CNE/CEB

nº 1/2000 que foi normatizada pelo Parecer 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Funções da EJA: Reparadora; Equalizadora e Qualificadora:

Reparadora: A função reparadora da EJA significa o reconhecimento do poder público de uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (BRASIL, 2000, p. 4). No entanto, acreditamos que o simples ingresso ou regresso de jovens e adultos ao processo educacional da EJA não significa, por si só, a restauração dos direitos que lhes foram negados em algum momento da vida. Ou seja, a re(entrada) é apenas uma etapa do processo; é preciso garantir estruturas físicas e pedagógicas que signifiquem, além da reparação e do resgate de identidade, possibilidades de inserção social o que remete ao pensamento de Freire (2011).

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (FREIRE, 2011, p. 45).

Equalizadora: Quanto a essa função, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coloca o princípio da igualdade de oportunidades como ponto de partida para que essa função se efetive. Contudo, precisamos destacar que tal iniciativa discrimina em vez de equalizar, isso porque esse “ponto de partida” pode continuar promovendo desigualdades, se consideramos que a superação não está condicionada apenas à competência dos docentes (é claro que o professor(a) precisa conhecer as especificidades do(a) aluno(a), mas isso é uma história para tratar mais adiante no currículo e docência), e vontade dos educandos (existem contextos a serem analisados – condições sociais e econômicas por exemplo);

Qualificadora: Pelo seu caráter (pelo menos na Lei) de desenvolver e potencializar as oportunidades de adequação do público-alvo dessa modalidade. Essa função se configura como a razão de ser da EJA. É a partir dela que surgem as evidências de que existem problemas pedagógicos na docência (forma de ensinar, currículos e métodos). Não se pode pensar na prática pedagógica de jovens, adultos e idosos igualmente às práticas adotadas para educação infantil e para adolescentes.

Mais reflexões sobre essas funções serão abordadas nos próximos tópicos quando analisarmos os perfis dos envolvidos na EJA e o currículo, considerando as especificidades da EJA.

### **3 A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO CEARÁ: A EJA E OS FENÔMENOS CONTEMPORÂNEOS.**

Os jovens – adultos populares não são acidentados ocasionais que gratuitamente abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas, as mesmas vivenciadas por seus pais e avós, por sua raça, gênero, etnia e classe social. (Arroyo).

As prioridades dos primeiros projetos de educação de adultos no Brasil, após a Proclamação da República, compreendiam a alfabetização aligeirada, com o objetivo de formar o cidadão para o mercado de trabalho exigente de mão de obra mais qualificada. Foi somente a partir de Freire que a educação de adultos “descortinou” a possibilidade real de utilizar atividades e conteúdos, considerando o sujeito e suas experiências, visando a uma formação de cidadãos críticos.

A insistência nessa premissa visa refletir sobre as mudanças no perfil do público-alvo da EJA desde a década de 1960/70 no tocante à faixa etária, às características e à origem, esse público continua tendo histórias de vida distintas entre si. Ele é composto por pessoas que foram incluídas de forma subalterna na sociedade letrada, impossibilitadas de uma inserção mais ativa nas questões sociais, políticas e culturais dessa sociedade. Além de não participarem, de forma integral, do processo de construção de sua própria identidade enquanto sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Dessa forma, este tópico abordará temas que visam identificar o sujeito, apontar suas trajetórias até o seu ingresso na EJA, bem como refletir sobre as mudanças que permeiam o público-alvo no contexto da contemporaneidade.

#### **3.1. Quem são os educandos da EJA: perfil**

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20/12/1996 traz em seu Art. 37 que “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.”

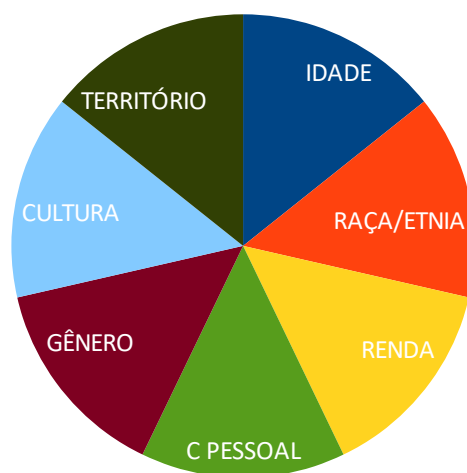
Diante desse Artigo (37), precisamos pensar na Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva do contexto de vida inerente a esses sujeitos. Para tanto trazemos a interpretação de PAIVA (1983).

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens

culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. (PAIVA, 1983, p. 19)

Corroborando o autor, compartilhamos uma ilustração sobre a EJA no Ceará, que foi uma das muitas lições apreendidas no componente curricular optativo Educação no Ceará sétimo semestre (2020.2), ministrada pelo Professor Rui Aguiar<sup>12</sup>, intitulada “Roda das Desigualdades”.

Gráfico nº 01 – Roda das Desigualdades



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa 2021

---

12 - Professor Doutor -titular no Departamento de Estudos Especializados da UFC



Os elementos descritos no gráfico configuram o perfil do público-alvo da EJA. São esses elementos que formatam o “retrato” do alunado da EJA.

Dessa forma, podemos perceber a natureza dialógica entre os elementos ilustrados no gráfico acima e a citação de Paiva (1983) descrita anteriormente sobre o perfil do estudante da EJA. Esses estudantes, geralmente, possuem o perfil de pessoas de periferia e zona rural; de classes menos favorecidas e de maioria negra. Outro fator predominante em comum, diz respeito ao “trabalho como subsistência” - elemento para o abandono, e depois para justificar o seu retorno ao processo educacional.

Dentro desse contexto, precisamos refletir sobre essas causas. Afinal, esses estudantes não conseguem iniciar ou dar continuidade aos estudos na idade regular, fazendo-os retornar, dessa vez para a EJA. Essas causas podem ser as mais variadas possíveis. E é sobre isso que abordaremos no próximo subtópico.

### **3.2. Como chegaram e por que chegaram na EJA (qual a trajetória)**

Tomando ainda como referência o gráfico da “Roda das Desigualdades”, relacionamos abaixo os elementos que se afirmam como marcadores das desigualdades que repercutem de forma negativa no acesso, na permanência e na aprendizagem desses sujeitos da EJA.

#### **3.2.1. Idade**

As crianças destituídas de direitos durante a infância podem advir de várias situações. Segundo dados do Pnad<sup>13</sup> 2019, o principal motivo das crianças de 6 a 10 anos de idade não frequentarem a escola ainda é: “falta de vaga na escola”, com um índice de 33,6%. Ou seja, a ampliação da Rede de Ensino não significou melhoria na oferta que impeça o abandono. De acordo com um estudo para a UNICEF<sup>14</sup> o problema com o abandono não é a única preocupação; o problema do “fracasso escolar” vem impactando fortemente nas causas de abandono. Esse estudo de 2019 apontou para um quadro preocupante: foram reprovados no Brasil 2,1 milhões de estudantes, e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série, o que significa que estão com mais de 2 anos de atraso escolar.

---

<sup>13</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

<sup>14</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância

Esse quadro vai se agravar mais ainda devido à pandemia do Covid 19. Já existem, inclusive, indicativos desde o ano passado (2020), de que o abandono da escola entre crianças de 6 a 10 anos de idade estejam ocorrendo por problemas de saúde crônicos ou pela opção dos pais em manter seus filhos em casa.

No final do ano letivo de 2020, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 a 17 anos de idade, estavam fora da escola ou sem acesso a atividades escolares. Esse número corresponde a 13,9% da parcela da população do Brasil, como aponta o relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o CENPEC Educação<sup>15</sup> ( Guia do Estudante<sup>16</sup>).

Esse é um dos indicativos de que a EJA, como modalidade de ensino, vai precisar estar preparada para atender a essa demanda agora gerada!

Considerando apenas os dados para o Estado do Ceará, informamos que de acordo com censo da educação básica de 2019 pelo INEP<sup>17</sup> a EJA é composta, predominantemente, por alunos com idade entre 20 a 29 anos, representando 30,8% das matrículas no Ceará.

### **3.2.2. Gênero**

É comum (infelizmente) que meninas ainda muito jovens, quase crianças, abandonem a escola por conta de uma gravidez precoce, seja por relação sexual com seus pares, que compartilham do mesmo descaso dos órgãos competentes, seja por violência. Desse triste quadro, faz-se oportuno refletir sobre a ausência e/ou preconceito contra a educação sexual na infância e na adolescência. Essas meninas desistem da escola, para cuidar de seus filhos, porém, na maioria das vezes, o motivo real do abandono se dá pelo preconceito que elas sofrem ao se tornarem mães, e ainda sem contar com o apoio da escola. Aliás, vale destacar que desde muito cedo as mulheres são vítimas de preconceito e discriminação quanto ao seu gênero. Essa violência as acompanha de suas casas, das comunidades para dentro do ambiente escolar.

Para piorar, em tempos de pandemia e isolamento social, têm aumentado as violências domésticas/sexuais infringidas às mulheres de todas as idades. O artigo “Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?”, publicado na Revista Brasileira de Epidemiologia em março/2020, trata desse assunto. As autoras Pamela Rocha Vieira, Leila Posento Garcia e Ethel Leonor Noia Maciel apontam que o isolamento

---

15 Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (São Paulo – organização civil)

16-Relatório da UNICEF: alerta sobre os impactos da crise sanitária na educação (Juliana Morales)

17 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

social, imposto pela pandemia da COVID-19, está trazendo à tona, de forma potencializada, alguns indicadores preocupantes acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher. As organizações voltadas ao enfrentamento da violência doméstica observaram que essa situação ocorre pela coexistência forçada; pelo estresse econômico e pelos temores sobre o coronavírus, e ainda por elas estarem sujeitas à relação de poder imposta por seus companheiros<sup>18</sup>.

De acordo com o Ministério da Mulher, em 2020 foram 105.821 denúncias de violência contra a mulher no Brasil. Considerando que esse número possa estar subnotificado, a realidade pode ser muito pior já que essas mulheres temendo denunciar as violências que estão sofrendo, não o fazem por acharem que não terão direito ao apoio jurídico e psicológico. Dessa forma, é preciso que o Estado vá além do acatamento da denúncia. É necessário que articulações legais ofereçam, na proteção dessas vítimas, condições que auxiliem essas mulheres.

Quanto aos meninos, a necessidade de “trabalho” é o fator mais apontado como justificativa (ajudar no sustento da família, etc...). Contudo, a realidade é muito mais injusta se considerarmos o meio social e econômico dessas crianças: abandono de pais; convívio com outros jovens inseridos na criminalidade; sobrevivendo à margem da sociedade. Ao tratar de gênero, vamos atrelar à faixa etária e à seriação para compreender os dados do INEP (2019) que avaliam de acordo com o sexo/faixa etária. Assim, de acordo com o Instituto, a maior diferença entre os sexos é observada na primeira série do ensino médio – taxa de distorção idade-série de 29,9% para o sexo masculino e 20,0% para o sexo feminino. Durante todo o Ensino Fundamental, as taxas de distorção idade-série são superiores às das meninas. Ou seja, há uma tendência maior (vide motivos) de que os meninos abandonem a escola em quantidade maior do que as meninas. Por isso, talvez, explique-se que a faixa etária predominante na EJA seja representada por 50,8% de estudantes do sexo masculino, matriculados na EJA. (Fonte: Inep – 2019).

### **3.2.3 Raça e etnia**

É triste constatar que, além dos problemas socioeconômicos, crianças negras sofram muito mais os efeitos do preconceito e da inclusão subalterna. O resultado dessa realidade é mostrada na pesquisa do INEP (2019) quando demonstra o percentual de 87,7% de alunos negros/pardos matriculados na EJA-segmento Ensino Fundamental, e, o percentual de

<sup>18</sup> Artigo disponível no link <https://doi.org/10.1590/1980-549720200033>, visualizado em 14/07/2021 às 15:59

87,9% EJA-Ensino Médio. Enquanto isso, os índices de matriculados declarados brancos são de 11,1% no Ensino Fundamental e de 11,2% no Ensino Médio. É uma disparidade muito grande para que não sejam consideradas ações efetivas do poder público. Infelizmente, independente da classe social, a violência do racismo atinge crianças já a partir da educação infantil, intensificando-se no Ensino Fundamental.

Essa situação tem uma relação direta com a formação da sociedade brasileira - racismo estrutural enraizado e fomentado pelo Estado e pela elite branca. O Estado não proporciona um ambiente de inclusão capaz de agregar os jovens negros da periferia no ensino regular. Assim, eles não se sentem representados num ambiente em que não se reconhecem, por exemplo: nos livros didáticos adotados, nem nas falas dos educadores e nem na gestão da escolar. Findando por “engrossar” a fileira dos destituídos de direitos à educação, aos espaços educativos onde deveriam estar (direito constitucional garantido a todos), elevando, consideravelmente, os índices de ingressos na EJA posteriormente.

#### **3.2.4. Condição social**

O abandono escolar também se dá pelas políticas públicas insuficientes, voltadas para as crianças com deficiência. Ora, se as estruturas físicas nas escolas públicas no atendimento ao aluno sem deficiências já são passíveis de críticas, imaginem as condições físicas e estruturais para atender ao público com alguma deficiência em toda a educação básica (incluindo a EJA)?!

A precariedade no atendimento especializado se inicia na Educação Infantil. Pois, mesmo considerando a Legislação – Constituição Federal em seu Art. 208, Inciso III; a LDB nº 9.394/96 em Art. 58, além de outros Decretos, observa que a educação especial, para os efeitos dessas Leis e Decretos, exige que a educação escolar, deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para todos os educandos portadores de necessidades especiais.

Ainda assim, a incidência de abandono da escola por conta de limitações físicas, seja por deficiência, ou por doenças graves (crônicas ou contagiosas) já era preocupante. Agora, considerando os efeitos na educação, causados pela pandemia - dados analisados pelo PNAD/IBGE<sup>19</sup> – o número de crianças, adolescentes e jovens com alguma deficiência atingiu um patamar alarmante – 46,8% fora da escola, somando todas as etapas de ensino em 2020.

---

<sup>19</sup> Agência Brasil, reportagem de Vinícius Lisboa, publicado em 28/01/2021 - Rio de Janeiro

Mais do que nunca, é tempo de refletir e discutir estratégias que permitam a inclusão de todo e qualquer cidadão (crianças e adultos, com ou sem deficiências) no sistema educacional. Ou seja, quando a criança ou o jovem não puder ir até a escola, é preciso criar meios para que a escola vá até a criança ou ao jovem;

### **3.2.5. Renda familiar**

São muitas as formas de exclusão do espaço escolar. Quando resolvemos trazer as causas indicativas de desigualdades, lembramos do texto escrito para o componente curricular Interculturalidade na Educação, intitulado “Educação Intercultural: suas premissas e validações” (Mar/2021). Pois, ao categorizar as desigualdades, percebe-se “à força”, que apesar da redemocratização política, da Constituição Federal e de outras Leis, o abismo entre as classes sociais continua sendo “alimentado”, fomentado para a perpetuação das diferenças de classes. Ou seja, ainda prevalecem propostas e processos que, ao promoverem a continuidade da hegemonia, impedem que os “filhos dos pobres” recebam a mesma educação que os “filhos dos ricos”. E, para tornar mais cruel esse sistema neoliberal que nos permeia, justificam a realidade do abandono e da evasão das crianças e jovens de baixa renda como falta de interesse em estudar. Mascaram a verdade da inclusão subalterna que tem como finalidade tão somente para promover a continuidade da hegemonia dos privilégios das classes mais favorecidas.

Os programas sociais que assistem famílias de baixa renda, que vinculam a ajuda financeira à matrícula dos filhos na escola não é suficiente para a subsistência das famílias. Dessa forma, muitas crianças abandonam a escola para trabalhar, para o complemento financeiro. É desse contexto, que se pode configurar a exploração do trabalho infantil - um problema seríssimo que atinge nossas crianças. De acordo com o PnadC, apesar do contingente de crianças e adolescentes, em situação de trabalho infantil, tenha apresentado em 2019 uma redução de 16,7% frente a 2016, havia, ainda, 1,8 milhão de crianças e jovens nessa situação no país, sendo a maior concentração entre crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos de idade.

Quando ingressam na EJA, na maioria das vezes, são novamente movidos pelo fator financeiro. Buscam na EJA melhorar a qualificação para o mercado de trabalho, também, com a finalidade de tentar melhorar a renda da família, desejosos de que seus filhos

não precisem abandonar a escola como eles fizeram no passado tentando evitar esse “ciclo vicioso”.

### **3.2.6. Território**

Além de raça e de classe social, o público-alvo da EJA está concentrado em comunidades com escassos e precários bens estruturais e de serviços públicos. Convivem com processos distintos de violências e subalternizações, a exemplo do tráfico de drogas, e da prostituição. E, se são da Zona Rural as dificuldades de acesso também são grandes (distância, poucas escolas, poucos profissionais). É nessa realidade, que ecoa e transborda a exclusão social! Não adianta pensar no combate à violência, se não existem políticas públicas que impeçam sentimentos de fracasso nos jovens, configurando-se num forte indutor do “não pertencimento” à escola e à sociedade. É de responsabilidade do Estado, mas é também da sociedade civil, que se desenvolvam estratégias e ações que foquem na inclusão social dentro do espaço educativo, antes que seja tarde para esses sujeitos! No entanto, sabemos que não interessa à classe dominante que a educação que desperta a criticidade, a ética e a democracia se materializem nas classes menos favorecidas. Ora, de onde virão a mão de obra barata? A quem responsabilizarão pela violência urbana? Por essa razão, crianças e jovens que sofrem preconceitos continuam sendo excluídos do sistema. É a luta de classes que não dá trégua.

### **3.2.7. Crença e cultura**

Assim como a cultura, a crença religiosa de um sujeito ou de um grupo pode ser usada como justificativa para disseminar preconceitos e intolerância, os quais podem impactar na permanência da criança/jovem na escola. Apesar de o Estado Laico, conforme a Constituição Federal, ainda assim, existem escolas que não aceitam a orientação religiosa que não seja aquela praticada pela gestão da Escola. Enquanto a escola se omite ou distorce os fundamentos estabelecidos nas Leis (CF/1988 e LDB/1996), a situação se agrava pelo fomento à intolerância entre crianças cujos pais sejam, reconhecidamente, adeptos de outras crenças.

O “afastamento” dessas crianças da escola pode ser imposto até mesmo por outras crianças que, infelizmente, “copiam” dos seus pais atitudes preconceituosas.

Outro fator disseminador de intolerância e de práticas excludentes se dá quando espaços de educação formal impedem que manifestações culturais distintas das tradicionais sejam expressadas. Essa conjectura nos remete ao fenômeno da “Interculturalidade” tratado

por Candau (2014), que pressupõe a Educação Intercultural como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de pensamentos e construções condicionadoras em todos os âmbitos da sociedade - o que torna a escola um dos principais espaços difusores da diversificação da cultura, como um elemento de ligação e de construção que podem impedir a proliferação das desigualdades provocadas pelos preconceitos. A educadora defende, ainda, que a Educação Intercultural deve se pautar na riqueza das diferenças e portanto, seja capaz (a educação sem travas) de promover processos sistemáticos de comunicação e compartilhamentos dialógicos, sem provocar a anulação identitária de nenhuma das culturas envolvidas nesse processo (CANDAU, 2014, p. 1).

São atitudes de negação ao respeito às diferenças entre culturas e crenças que acabam por gerar violência e a saída de alguns estudantes do processo educacional a que têm direito por lei.

Analisando esses indicativos/elementos, percebemos que algumas vezes, crianças, adolescentes e jovens abandonam ou são “provocados” a sair da escola por motivos mais diretos e perceptíveis como esses apresentados. Mas, em outras vezes, os motivos são mais complexos, subjetivos e invisíveis, que requerem uma atenção individualizada e mudanças inclusive na própria escola como a conhecemos.

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Essa citação de Libâneo (1994) dialoga com a de Freire (1996) ao categorizar que “A educação é uma forma de intervenção com o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 98). A escola, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público são todos responsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente. Fica implícito que é dever, também, dessas instituições impedir que crianças, adolescentes e jovens fiquem fora do espaço educacional, por constituir-se em negação dessa formação.

Assim, é impossível não lembrar de Freire ao discutir e refletir sobre os reveses a que estão submetidos os sujeitos incluídos na subalternidade das esferas da sociedade – característica comum do/a aluno/a da EJA, considerando o pensamento freiriano:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade

opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44)

Segundo Gadotti (2013), os aspectos que permeiam a aprendizagem de jovens e adultos, precisam superar os desafios da transformação pela ação, se tomarmos a transformação pela ação de educar, sob a perspectiva da aprendizagem neoliberal de “Responsabilizar apenas o aprendiz pela sua aprendizagem desvaloriza o papel do docente”. (GADOTTI, 2013, p. 7).

Infelizmente, apesar dos Marcos Legais e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e culturais, as desigualdades permanecem muito fortes neste país (sociais, culturais e educacionais).

O Estado e a sociedade burguesa não permitem que seja de outra forma; não lhes interessa promover mudanças sociais, econômicas e políticas que impeçam crianças fora do ambiente escolar, que impeçam que um jovem negro, com pais umbandistas, seja expulso da sala de aula/escola, ou ainda, que não aceitem que a educação sexual para crianças se configure numa ferramenta importante para identificar a violência e/ou assédio infantil.

### **3.3. Juvenilização das turmas: uma tendência dos últimos anos**

De acordo com Brunel (2008) o fenômeno denominado de juvenilização do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no Brasil nos anos de 1990. A simples menção à EJA, significava que se tratava de escola voltada somente para adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na idade certa.

Contudo, voltemos às deliberações da LDB nº 9.394/96, dessa vez em seu Artigo 38:

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

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

A redução na idade mínima para ingresso na EJA, possibilitou um fenômeno preocupante sob o ponto de vista sociológico - jovens que são vistos sob o estereótipo de



“aluno-problema” que, ao não se “ajustar” ao ensino regular, são conseqüentemente, encaminhados ao EJA.

Cabe refletir sobre os critérios avaliativos para esse “remanejamento”.

Essa situação acaba por comprometer a autoestima desses alunos(as). Será que esse fenômeno de juvenilização da EJA, da forma como descrita acima, não acaba por indicar a precariedade em alguma das esferas do processo educacional da educação básica, como bem pontua Brunel (2008)?!

A falta constante de professores na escola pública, a carência evidente nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico são alguns exemplos. Não podemos esquecer, também, os aspectos políticos e legais, que devem ser considerados neste contexto. Eles facilitam o ingresso dos alunos, cada vez mais cedo nesta modalidade, pois do ponto de vista legal houve um rebaixamento na idade mínima para o seu ingresso. (BRUNEL, 2008, p. 19).

Ou seja, percebe-se no âmago da questão da redução de idade mínima necessária para o acesso à modalidade da EJA, que o objetivo pode estar mascarando uma deficiência na forma como a escola está estruturada para funcionar, sobretudo em seus aspectos pedagógicos. Tal situação acarreta num aprofundamento dos processos de inclusão subalterna desses sujeitos, como parte de um artifício de opressão.

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. (FREIRE, 1993, p.84).

Da citação de Freire (1983) compreendemos que se o resultado de um processo da magnitude do direito universal à educação não contemplar a transformação, em especial no caso de jovens e adultos, essa educação não promoverá a inclusão, o respeito e a cidadania em bases sólidas e com engajamento social. Tratar-se-á, apenas, de um processo aligeirado, de caráter político-ideológico e de uma política neoliberal que se sobrepõe às causas sociais como forma de perpetuação do poder.

Desse pressuposto, destacamos as dificuldades que esses jovens alunos enfrentam. E esse retorno é ainda mais difícil para eles, pois foram recentemente afastados do ensino regular (as razões são muitas como já destacado). Esse aluno, muitas vezes, não se sente parte dessa nova modalidade de ensino, e tem dificuldades em se relacionar com os outros alunos

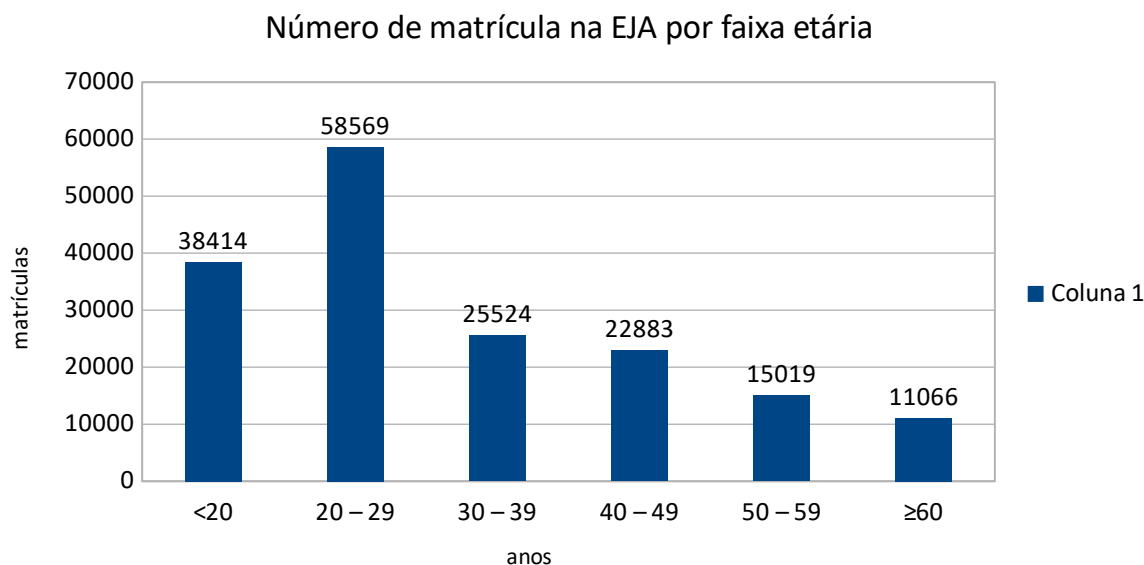
de idades tão diferentes, passando assim, a demonstrar um comportamento arredoio. Chegam desmotivados, com sentimentos de rejeição e, o mais preocupante; sentimentos de fracasso.

É necessário (re)significarmos o lugar “simbólico” destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo. (Brunel, 2008, p.21).

Ou seja, Brunel (2008) nos aponta que muitos desses jovens atribuem para si a responsabilidade pelo fracasso. Contudo, isso é refutado pela autora, ao afirmar que existem outros sujeitos corresponsáveis por esse revés no histórico percorrido: escola, família, sociedade, ausência de apoio psicológico.

Não importa discutir a responsabilidade. O importante é criar políticas que pensem nesses jovens como cidadãos de direitos.

Gráfico nº 02



Considerando apenas os dados para o Estado do Ceará, informamos que, de acordo com censo da educação básica de 2019 analisado pelo INEP<sup>20</sup>, a EJA é composta, predominantemente, por alunos com idade entre 20 a 29 anos, representando 30,8% das matrículas no Ceará como ilustrado no gráfico abaixo:

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa do Censo da Educação Básica feita pelo Inep – ref.2019

<sup>20</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

É evidente que se vem acentuando o rejuvenescimento do público-alvo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A questão que precisa ser debatida é se essa “facilitação da certificação” pode estar possibilitando o incremento do analfabetismo funcional<sup>21</sup>, circunscrita pela qualidade da educação disponibilizada a esse público-alvo.

Essa reflexão dialoga com a ideia de Machado (2016) de que essa migração para a EJA traz prejuízos, e sob a sua ótica persiste um modelo compensatório [...] “É sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali, apenas para ter um certificado? [...]” (MACHADO, 2016, p. 435).

### **3.4. Heterogeneidade na EJA: diversidades e diferenças nas turmas**

Como já abordado no subtópico anterior, existe, dentro da EJA, um movimento de juvenilização desde os anos de 1990. No gráfico acima, vimos que a maior concentração da faixa etária da EJA está entre 20-29 anos de idade, caracterizando mudança no perfil dos educandos(as). No entanto, isso não implica que só a partir de então que, nesta modalidade, se constata heterogeneidade no perfil do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, esse fenômeno sempre existiu.

Para tanto, trazemos as abordagens das educadoras Maria Dolores Mota e Celecina Sales (2007) sobre as desigualdades de gênero e inclusão, que remetem aos questionamentos alusivos à heterogeneidade do público-alvo da EJA:

Será que em uma sociedade tão estratificada é possível pensar em condições iguais para todos e todas? Será que os jovens, os idosos, os homens, as mulheres, convivem no seu cotidiano com mesmas situações? Será que a nossa diversidade não aponta múltiplas realidades, formas de vida e diversas estratégias de sobrevivência? (MOTA e SALES, 2007, p. 130).

Ou seja, as autoras apontam que a heterogeneidade existe nessa modalidade em outros aspectos, afinal a EJA se consolida como uma modalidade de ensino que vai além da certificação e da escolarização como defende Machado (2016). Trata-se - ou deveria tratar-se - da possibilidade do sujeito encontrar sua adequação e inserção na sociedade em qualquer fase da vida, indo além do que preconiza a função “qualificadora”.

Dessa forma, refletimos sobre a necessidade de um “ensino contextualizado” com a realidade desse sujeito ingresso na EJA, considerando suas diversas visões de mundo. Faz-se oportuno ressaltar que nesse contexto na formação do educador da EJA, é imprescindível o

---

<sup>21</sup> Mesmo sabendo ler e escrever, a pessoa é incapaz de compreender textos, bem como tem dificuldade em produzi-los.

desafio de promover o referido “ensino contextualizado”, condizente com a realidade do(a) educando(a), seja ele(a) jovem ou adulto(a), nas salas regulares de EJA ou nos CEJAS<sup>22</sup>, como se refere Freire (2006).

[...] Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.(FREIRE, 2006, p. 27).

A heterogeneidade ainda remete aos locais de inserção dos sujeitos da EJA - Urbano e . Em 2019 foram matriculados 170.475 (cento e setenta mil quatrocentos e setenta e cinco) alunos(as) na EJA, divididos entre as redes de ensino (fundamental e médio), considerando o local da escola (urbano e rural) no Estado do Ceará. Crescimento de 4,8% em relação ao ano de 2018 de acordo com o INEP.

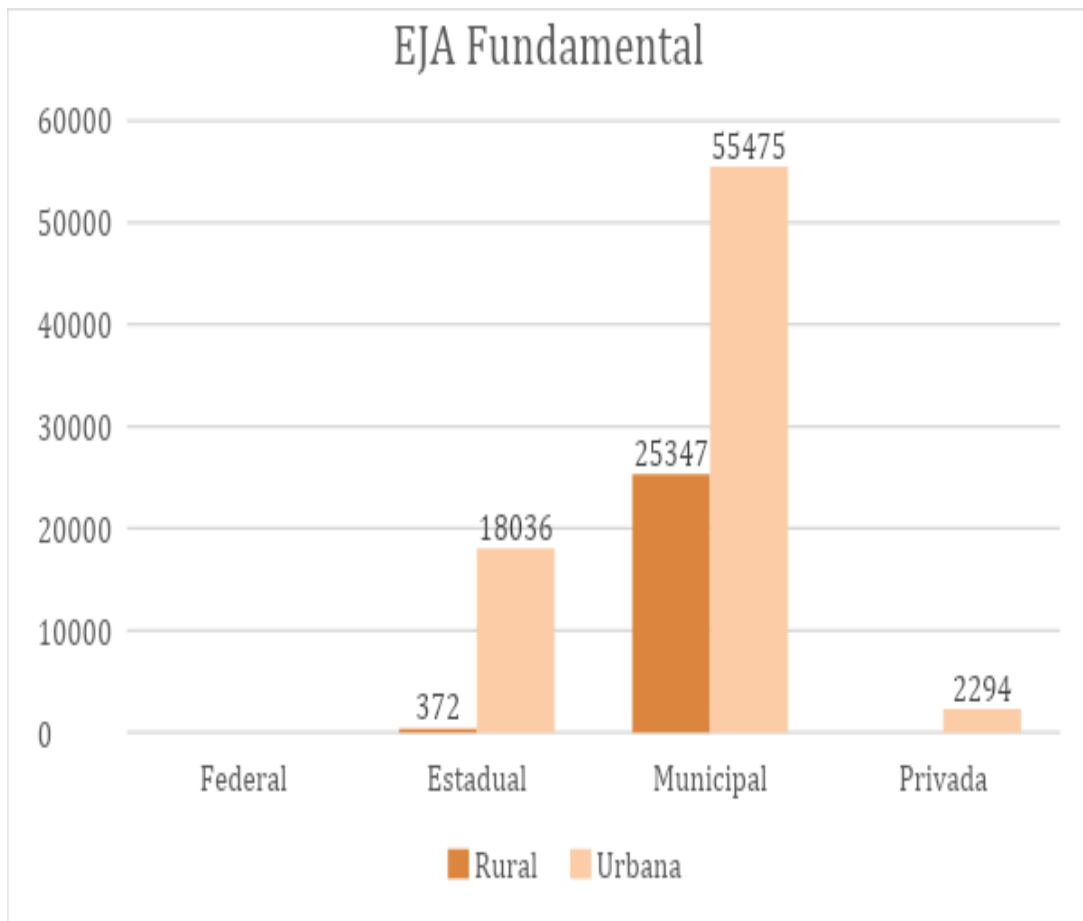
Dessa forma, refletindo sobre a função da Universidade como “espaço formativo” que precisa visibilizar a sociedade em seu “entorno”, achamos importante trazer os dados, no gráfico abaixo, referentes à demanda do público-alvo da EJA no Ensino Fundamental. Que, assim como no Brasil, apresenta sinais de crescimento em ambas as áreas - urbana e rural.

Gráfico nº 03

---

22 Centro de Educação de Jovens e Adultos.

## Matriculados na EJA -segmento E.F. - 2019(Urbano e Rural)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa de acordo com o Censo da Educação Básica feita pelo Inep – ref.2019.

Analisando os dados acima, constata-se que no Ceará, no segmento do Ensino Fundamental. No Ceará, a maior concentração de matrículas está na rede municipal (79,6%), seguida pela rede estadual (18,1%) de ensino.

Ainda, de acordo com o gráfico, talvez em vista de algumas das características do perfil da EJA – a certificação para o mercado de trabalho – observa-se que o maior número de matriculados(as) na EJA se concentra nas escolas urbanas. Já nas áreas rurais, observa-se também, problemas de infraestrutura e falta de materiais compatíveis com aquela realidade (evidentes também nas cidades), graves problemas para atrair professores com formação mínima para o processo educativo de jovens e adultos. Outro fator que implica na baixa concentração de educandos(as) matriculados(as) na EJA no campo deve-se à falta de meios de transportes para os jovens das áreas rurais chegarem às escolas – distâncias e condições de acesso são negligenciadas pelas políticas públicas.

A globalização trouxe algumas certezas quanto à educação de adultos: de que não é mais possível pensar numa educação “engessada”, restrita, de repetição ou infantilizada direcionada aos sujeitos da EJA. Já no século passado, Freire (1921-1997) referenciava a necessidade do educador de adultos ter mais respeito às diferenças e às experiências de vida desse público.

#### 4 O CURRÍCULO FORMATIVO PARA A EJA: EM PAUTA A FACED/UFC

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (Paulo Freire)

Antes de iniciar as reflexões sobre o currículo formativo para a EJA na FACED/UFC, consideramos pertinente trazer um breve histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, à luz da dissertação de Mestrado (1999) da Professora Maria Estrêla Araújo Fernandes<sup>23</sup>. Nela a professora discorre sobre quando o Curso de Pedagogia foi criado no Ceará, no primeiro semestre de 1963 integrado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, indo até 1968 quando foi criada a Faculdade de Educação. No entanto, de acordo com a professora Estrêla Fernandes, devido ao modelo da Reforma Universitária (Lei nº 5.540 de 28/11/1968), a Faculdade de Educação foi desfeita, passando a ser integrada ao CESA (Centro de Estudos Sociais Aplicados), alinhada à concepção de Educação da época do Regime Militar no país.

A abertura política, na década de 1980, mudou esse panorama através da promoção de questionamentos e debates sobre a função da Educação e do educador, em nível nacional, diante das necessidades da sociedade. Assim, em 1984 a CESA é extinta, e a Faculdade de Educação é recriada. É desse contexto que a Profa. Estrêla relata (1999):

[...] o Curso de Pedagogia da UFC começa a ter uma nova perspectiva para a formação de um educador mais crítico e mais voltado para a problemática sócio-político-econômica da realidade brasileira [...] crítico e comprometido com a educação popular.(FERNANDES,1999, apud FACED/UFC 1999, p. 1).

Entendemos que a construção histórica da FACED/UFC, relatada pela Professora Maria Estrêla, foi permeada de luta e de muito empenho de educadores, fundamentais para o comprometimento da instituição educacional, com a excelência na formação inicial de professores(as) para atuar em todas as modalidades da Educação Básica.

---

<sup>23</sup> Professora aposentada da UFC (1995), pertencente ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Mestre em Educação, cuja dissertação intitulou-se "Recuperando a história pedagógico-social do Curso de Pedagogia da UFC: competência técnica e/ou compromisso político" – março/99.

#### 4.1 A Autonomia e flexibilização das IES

Seguindo nesse contexto da relevância da qualidade de ensino na formação inicial de docentes, faz-se oportuno destacar que, de acordo com o Parecer nº 05/2005, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as Instituições de Ensino Superior possuem flexibilidade e autonomia para implementação de propostas pedagógicas.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. (BRASIL/CNE, 2005.p.10)

Compreende-se, portanto, que após a normatização desse Parecer, a formação inicial de professores(as) deve dialogar com as necessidades prementes da sociedade onde a IES está inserida.

É preciso destacar que os dados tomados até aqui sobre o Estado do Ceará se dão pela natureza do foco deste trabalho, que é sobre a Estrutura Curricular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará na formação inicial de professores para atuar na EJA. Ou seja, reiterando o caráter autônomo das IES quanto a organização da estrutura curricular, registramos que existem outras Instituições de Educação Superior em outros estados no Brasil, que apresentam estruturas curriculares distintas da estrutura da FAE/UFCE relacionadas a componentes curriculares, inclusive os específicos para a EJA – objeto deste trabalho.

Assim, trazemos informações obtidas na Dissertação de Mestrado da mestranda Rafaela Carla e Silva Soares da FAE/ UFMG:

Pesquisas tem demonstrado que o espaço destinado à EJA nas universidades é pouco significativo; entretanto, mais recentemente tem havido um movimento de universidades em realizar concursos específicos para professores de EJA nos cursos de Pedagogia<sup>47</sup>, o que demonstra maior entrada da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da formação inicial (acadêmico-profissional) de educadores, bem como, no campo de pesquisas acadêmico-científicas - <sup>47</sup> nota de rodapé: Sabemos que a UFBA, UFPB, UERJ, UFF, UFMG, UFRGS e UNIFESP já o fizeram. ( Belo Horizonte, ago/2017, p.63).



E com o objetivo de confrontar a estrutura curricular da FACED/UFC, até mesmo considerando a última referente a 2021.1, trazemos no quadro abaixo, a estrutura curricular da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), identificando os componentes curriculares específicos para atuação na EJA, ofertados na formação inicial de professores<sup>24</sup>. Isso reforça nossas reivindicações quanto à melhoria da oferta de componentes curriculares com especificidades para a EJA. Exemplos se encontram em nossa região nordeste, não se fazendo necessário, sequer demonstrar outras IES nas regiões sul e sudeste:

TABELA Nº 01

<b>Descrição das disciplinas de EJA na Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB - 2015</b>		
<b>Componente Curricular</b>	<b>C.H.</b>	<b>Situação</b>
Prática reflexiva em EJA	60h	Estágio
Ensino e Aprendizagem de EJA	85h	OBRIGATÓRIA
Alfabetização de Adultos na perspectiva Freiriana	51h	OPTATIVA
Seminário na Educação de Jovens e Adultos	51h	OPTATIVA
Diálogo com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido	51h	OPTATIVA
EJA e Direitos Humanos no Sistema Prisional	51h	OPTATIVA
Diálogo sobre Alfabetização de Jovens e Adultos	51h	OPTATIVA

Fonte: Tabela elaborada para a Dissertação de Rafaela Carla e Silva Soares,, FAE/UFMG, p. 68-<https://repositorio.ufmg.br>

Ou seja, constata-se uma disparidade, enquanto a IES baiana oferta para habilitação na EJA, componentes na forma obrigatória de 145 horas e 255 horas em componentes curriculares optativos específicos para a modalidade da EJA, a FACED/UFC oferta (2020.1) 01 componente obrigatório de 64 horas, 01 componente optativo de 64 horas e 01 estágio de 64 horas.

#### **4.2. BNCC para o currículo da EJA**

Para refletir sobre o currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisamos analisar como essa modalidade é tratada na Base Nacional Comum Curricular

24 - O Educador de Jovens e Adultos e sua formação na FAE/UFMG-Dissertação de Rafaela Carla e Silva Soares de Agosto/2017 ,p. 68 – Belo Horizonte

(BNCC). Documento de caráter normativo sendo sua importância discutida desde a LDBN/96 em seu Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, LDB/9625).

A BNCC foi criada para estabelecer um currículo base para cada etapa da educação básica no país e, ainda, para estimular a qualidade do ensino, pois estabelece os níveis de desenvolvimento que devem ser disponibilizados a todos os estudantes (Todos?). Assunto que descreveremos abaixo.

Diante dessa contextualização, é frustrante que a implementação de uma pauta tão importante na promoção de direitos igualitários seja percebido nesse documento (BNCC), criado em 2015 - ausência de qualquer formulação que especifique quais conteúdos seriam destinados à Educação de Jovens e Adultos. É contundente que as menções existentes quanto a eixos e conteúdos constantes na BNCC “esquecem” das especificidades do sujeito da EJA.

Tal problemática passou a ocupar espaços nos debates entre educadores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que essas discussões trouxeram a Resolução 1/2021 de 25/05/2021 que aponta para a necessidade de Diretrizes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), que contempla uma BNCC que traz para a EJA novos e variados direcionamentos.

Contudo, faz-se oportuno ressaltar neste trabalho que os discentes que se graduaram até esta data não encontram diretrizes na BNCC voltadas para a EJA, como encontram para as outras modalidades de ensino. Esperamos que esses avanços se firmem para coibir o descaso para com os sujeitos da EJA.

Ademais, existem outros aspectos que precisam ser considerados quando se trata de um público que não é mais criança ou adolescente, e sim sujeitos com histórias de abandono, fracassos e desejos. Portanto, não se configura em um tratamento equitativo reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos e pensados para crianças e adolescentes. Do ponto de vista curricular, estudos vêm indicando que não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos dessa modalidade de ensino, sob a perspectiva de

continuar-lhes negando direitos, traduzidos pela evasão e abandono (de novo!). Conforme indica Maria Clara Di Pierro:

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. (DI PIERRO, 2017, p. 10)

Ler e escrever sobre essa problemática – BNCC – remete-nos, imediatamente, à preocupação de Freire com os efeitos nefastos de uma educação bancária. Ora, e não é isso que está sendo oferecido aos educandos da EJA? Continua sendo: “A Eva viu a uva”?! Ou seja, sem considerar as vivências e muito menos o desenvolvimento do senso crítico nesses sujeitos.

Como esperar, então, que esses sujeitos tenham oportunidades? Que consigam resgatar seus direitos? Como pensar em redução do analfabetismo real e funcional? Sim, porque enquanto as especificidades para a EJA são negligenciadas ou até “esquecidas”, a demanda educacional nesse segmento aumenta consideravelmente como já discutimos em tópicos anteriores.

#### **4.3. Perfil do Educador de acordo com a literatura**

Inicialmente, pensamos em discorrer sobre o perfil do educador em EJA. Contudo, refletindo sobre as ideias de grandes teóricos da educação, resolvemos não dissociar o perfil do(a) educador(a), a intenção não é supor a docência em “caixas separadas”, e sim refletir sobre a docência na perspectiva crítica e democrática de acordo com as especificidades do educando(a)

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a formação do educador se dará, segundo o Art.62 dessa normativa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O professor tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento. É ele que promove a mediação e a interação entre conteúdo-alunos(as), através das intervenções pedagógicas intencionais que possibilitam aos sujeitos a aquisição de saberes

que se somem aos seus, principalmente quando falamos na Educação de Jovens e Adultos. Por isso, segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1983, p. 11), o que enseja perceber a importância de valorizar vivências, trajetórias e tudo o que permeia os sujeitos enquanto educandos(as).

A relevância do papel do professor, especificamente da EJA, situando-o como sujeito real e concreto, é conceber que este profissional, além de dominar conteúdos, também desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos reconhecíveis para a realidade do público-alvo da EJA, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, permitem a esses sujeitos (educandos da EJA) utilizar os referidos instrumentos na construção de uma visão articulada, organizada e crítica do mundo, resultando num processo pareado com o professor.

Nesse contexto, e diante da perspectiva formativa do professor, remetemos ao conceito descrito por Nóvoa sobre a formação do professor.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente<sup>26</sup> articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1991, p. 16).

Entende-se que o autor sinalize que a formação e a conseqüente ação pedagógica precisam estar “alinhadas” com a quebra de paradigmas para a garantia da articulação de práticas inclusivas, críticas e democráticas.

#### **4.4. A Formação Inicial de Professores (as) na FACED/UFC**

No tópico 4, à luz da dissertação da Professora Maria Estrêla, a história da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará está descrita, junto à Missão da Instituição no site da FACED<sup>27</sup>.

Nossa missão é formar professores e gestores para a educação básica e superior, nos cursos de pedagogia, nas disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas da universidade e na pós-graduação, desenvolvendo a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do campo educacional.

---

<sup>26</sup> A forma da escrita segue como escrito pelo Autor.

<sup>27</sup> <https://faced.ufc.br/pt/sobre/>

É diante dessas premissas que pautamos este trabalho, cujo objetivo é refletir sobre a formação inicial de professores da FACED/UFC, considerando a estrutura curricular de 2014.1 (contempla os ingressantes matriculados a partir do primeiro período letivo de 2014) para atuar nas modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor explicitar, apresentamos abaixo o quadro da organização do Curso de Pedagogia para formação inicial de professores com base na estrutura curricular de 2014.1:

Tabela nº 02 – Organização curricular

<b>ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Estrutura Curricular 2014.1</b>	
Tempo mínimo	08 semestres
Tempo máximo	12 semestres
Carga horária total	3.216 horas
Carga horária de atividades formativas	2.720 horas
Carga horária de estágios supervisionados	320 horas
Carga horária de atividades teórico-prática	176 horas

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa de acordo com informações sobre a organização do curso no site da Faced/Ufc- vide nota de rodapé n.26

Informamos, no quadro, o tempo mínimo e máximo dessa graduação apenas a título de fornecer mais dados sobre o curso de formação inicial de professores da FACED/UFC. Pois, o cerne da reflexão, neste trabalho, não é sobre o tempo de graduação exigida, mas sim sobre a oferta de disciplinas específicas para atuação nas modalidades de ensino, com ênfase na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na qual será analisada nos próximos subtópicos através da síntese do Plano Pedagógico do Curso (PPC) e da identificação das disciplinas curriculares ofertadas.

#### **4.4.1. PPC do curso de pedagogia**

De acordo com o que estabelece a LDB nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) instituíram as Diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação/Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção dessa graduação e os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. Que são princípios educacionais condutores de ações a serem adotadas no processo de ensino - aprendizagem da graduação - estrutura curricular, ementas, na bibliografia, no perfil

profissiográfico dos concluintes, e em tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, respeitando os pressupostos legais.

Nesse contexto, compreende-se a relevância desse documento na condução da formação inicial de professores da FAGED/UFC. Para tanto, pontuaremos adiante as alterações relativas à mudança de carga horária de componentes curriculares, devido a nova integralização curricular (fusão, aumento ou redução de carga horária) implementadas no PPC da Pedagogia - documento finalizado em Out/2013 com vigência a partir do período letivo de 2014.1.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, grau Licenciatura, em apreço é fruto de um processo de debate, reflexão e amadurecimento de docentes, discentes e funcionários comprometidos com a qualidade da formação na área educacional, objetivando definir o perfil profissional de nossos plural e democrática. (FAGED/UFC, PPC, p. 128 Out/2013).

Dentre as justificativas apontadas para as alterações no Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC 2014.1, está a adequação às exigências da sociedade civil no que concerne a esfera educacional diante dos desafios que se apresentam na formação de um(a) educador(a) mais crítico e competente.

Esse argumento remete a Gadotti (2017) quando em seu artigo expõe: “[...] Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico.” (GADOTTI, 2016, p. 1).

Dessa perspectiva, esperava-se que as alterações/proposições contidas no PPC da FAGED/UFC – 2014.1 - pudessem contemplar as expectativas dos discentes que tenham o objetivo de trabalhar com jovens e adultos. Assim como aqueles que já são contemplados pelo grande número de componentes curriculares específicos direcionados para trabalhar com crianças e adolescente.

Mesmo tornando a disciplina PD0058 – Educação Popular e de Jovens e Adultos - “obrigatória” na estrutura curricular do curso de formação inicial de professores da FAGED/UFC ser considerado um avanço - qual a explicação, então, para a oferta curricular da disciplina PD0031 de Educação Popular? Disciplina optativa, mas igualmente com quatro (4) créditos - 64 horas - ambas ligadas ao Departamento de Estudos Especializados da FAGED/UFC.

Ao analisar essa situação, a problemática nos remeteu, imediatamente, a um artigo do Moacir Gadotti intitulado EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AO LONGO DA

VIDA<sup>28</sup>. Ele diz: “[...] Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida”... e ainda, “[...] Por isso, é importante o Brasil discutir o tema da Educação ao Longo da Vida a partir do referencial da Educação Popular”.

O argumento do autor reflete a nossa inquietação, principalmente, após identificar e averiguar que diferenças existem nas ementas dos dois componentes curriculares, e que, portanto, justificaria separar o componente curricular de Educação de Jovens e Adultos do da Educação Popular, mantendo-a (EJA) OBRIGATÓRIA e com a mesma carga horária de 64hrs-quatro créditos. Afinal, já é ofertado o componente curricular de Educação Popular, de forma optativa, permanecendo com a mesma nomenclatura atual.

**TABELA Nº 03**

<b>CÓDIGO / DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA – 2014.1</b>
<b>PD0058</b> - Educação Popular e de Jovens e Adultos (Disciplina Obrigatória)	Histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos, concepções e práticas. Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos: legislação e programas. Espaços de atuação na sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e outros. Perspectivas e desafios atuais.
<b>PD0031</b> - Educação Popular (Disciplina Optativa)	Fundamentos socioeconômicos, políticos e metodológicos; a questão do Estado e da Educação Popular; a política brasileira e a política de educação Popular; o contexto, as primeiras iniciativas, as companhias de Educação Popular; movimentos de Cultura e Educação Popular; Centro de cultura Popular (UNE); Movimento de Cultura Popular ( Recife-Natal); Movimento de Educação de Base; Pedagogia de Paulo Freire; Ação no âmbito da educação Popular; MOBREAL, CEBs, Fase, Tc, Teorias e propostas no campo da educação Popular; a questão do saber e as classes populares.

--	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa do PPC de Pedagogia -2014.1

Considerando, pois, as argumentações de Gadotti e as particularidades de cada ementa, defendemos que os dois componentes curriculares são de fundamental importância na formação do educador como repertórios de saberes - e aqui evocando Freire – de ser preparado para trabalhar junto a movimentos populares de atuação no âmbito da educação. Contudo, com base nas discussões em torno da elaboração de currículo nas IES, parece-nos que se tem dado mais importância a resultados advindos da relação de poder e de ego, do que às reais necessidades de um currículo que atenda às especificidades da formação inicial de professores para trabalhar na EJA.

Contudo, fundamentados na defesa dos nossos objetivos, neste trabalho, reiteramos a necessidade dessa reflexão sobre a formação de professores para a EJA, tanto diante do que foi exposto no parágrafo anterior, mas sobretudo, diante do perfil do público-alvo dessa modalidade, que como já pontuamos anteriormente (Gráfico 2), a EJA vem se construindo, predominantemente, de jovens na faixa etária entre 20/29anos.

Portanto, é necessário pensar o que esse aluno(a) espera e precisa como sujeito de direitos. Faz-se, assim, urgente uma adequação no PPC de Pedagogia da FACED/UFC quanto à estrutura curricular para a formação inicial de professores para a EJA.

#### **4.4.2. Currículo da FACED/UFC – referência 2014.1**

A estrutura curricular estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que fundamenta diretrizes da gestão acadêmica nos âmbitos pedagógicos e administrativos, também define a formação do aluno, sob pressupostos que esperamos sejam construídos a partir “do que” e do “como” é aprendido durante sua graduação.

Como afirma Machado (2016), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se reduz à escolarização. No entanto, o sistema educacional precisa refletir sobre as desigualdades sociais e culturais que atingem esse grupo, excluído do sistema escolar em algum momento da sua vida.

Diante desse contexto, consideramos ser oportuno analisar o currículo programático do curso de formação inicial de professores da FACED/UFC – estrutura curricular 2014.1 - visando refletir sobre a integralização dos componentes curriculares



ofertados, considerando as competências e as habilidades a serem construídas pelos discentes da Pedagogia para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos.

Na estrutura curricular de 2014.1, a integralização das disciplinas se dividem em três (03) núcleos – I) Núcleo de Estudos Básicos, composto por 41 componentes curriculares; sendo 26 obrigatórios e 15 de caráter optativos; II) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos com 37 componentes – 07 obrigatórios e 30 optativos; III) Núcleo de Estudos Integradores com 10 componentes; sendo obrigatórias apenas as Atividades Complementares que, a FACED/UFC exige que sejam cumpridas 176 horas em segmentos que envolvem outros espaços da Universidade - congressos, grupos de estudos, pesquisa, extensão - consubstanciando o nível de aprendizagem do discente da graduação de Pedagogia na formação inicial de professores.

TABELA Nº 04

<b>DISCIPLINAS POR NÚCLEOS</b>		
<b>Disciplinas OBRIGATÓRIAS e OPTATIVAS</b>		
<b>I) DE ESTUDOS BÁSICOS</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>Obrigatória/ Optativa</b>	<b>Área da especificidade: Geral/ EI/EF/EJA/Ed.Esp/</b>
Filosofia da Educação I e II	Obrigatórias	Formação básica geral
Psicologia da Educação I e II	Obrigatórias	Formação geral, mas tem enfoque na Educação Infantil e Anos Iniciais (*)
Sociologia da Educação I e II	Obrigatórias	Formação básica geral
Hist. da Educ. e da Pedagogia	Obrigatória	Formação básica geral
Metodologia Científica	Obrigatória	Formação básica geral
Estatística Aplicada à Educação	Obrigatória	Formação básica geral
Arte e Educação	Obrigatória	Formação básica / enfoque nas Educ. Infantil e Anos Iniciais E.F. (*)
História da Educ. Brasileira	Obrigatória	Formação básica geral
Psicologia III da infância a adolescência	Obrigatória	Formação básica / enfoque na E.I. e E.F (*)
Antropologia da Educação	Obrigatória	Formação básica geral
Pesquisa Educacional I	Obrigatória	Formação básica geral
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Obrigatória	Formação básica geral
Psicologia IV da adolescência a idade adulta	OPTATIVA	Formação básica geral – enfoque na adolescência (*)
Didática	Obrigatória	Formação básica geral – enfoque

Educação Infantil	Obrigatória	nas E.I. e E.F anos iniciais (*)
Política Educacional	Obrigatória	Específica em Educ. Infantil (**)
Propostas Pedagógicas e Práticas da Educação Infantil	Obrigatória	Formação básica geral
Letramento e Alfabetização	Obrigatória	Específica em Educ. Infantil (**)
Ensinos: Língua Portuguesa/ Geografia e História/ Ciências e Matemática	Obrigatórias	Específica p/ E.F. anos iniciais (**)
Estágio Educação Infantil	Obrigatória	Específicas p/ E.F. anos iniciais (**)
Introdução à Educação	OPTATIVA	Específica p/ Educ. Infantil (**)
Estatística aplicada à educação II	OPTATIVA	Formativa
Planejamento e Avaliação	OPTATIVA	Formativa
Avaliação do ensino e aprendizagem	OPTATIVA	Formativa (*)
Aprendizagem: Processos e problema	OPTATIVA	Formativa (*)
Ética, educação e sociabilidade	OPTATIVA	Formativa
Pesquisa Educacional II	OPTATIVA	Formativa
História da Educação do Ceará	OPTATIVA	Formativa
Tópicos de Educação Matemática	OPTATIVA	Formativa – E.F. (**)
Práxis Educativa	OPTATIVA	Formativa
Pedagogia do Trabalho	OPTATIVA	Formativa
Tópicos de Ciências da nat/ambiente	OPTATIVA	Formativa – E.F.(**)
Educação no Ceará	OPTATIVA	Formativa
Fund. Psico-genético da Educação	OPTATIVA	Formativa
Práticas lúdicas, ident cult e educação	OPTATIVA	Formativa – E.I e E.F.(**)
Psicopedagogia Desenvolvimento da linguagem e educação	OPTATIVA	Formativa – E.F. (**)
Psicomotricidade e educação	OPTATIVA	Formativa – E.I. e E.F. (**)
Educação Especial	Obrigatória	Específica para educação inclusiva (**)
Estágio: Ensino Fundamental	Obrigatória	Específica – E.F. anos iniciais (**)

## II) NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS

DISCIPLINA	OBRG/OPT	Área específica / Geral / E.I.E.F/EJA
Informática na Educação	Obrigatória	Formação geral (*)
Educação à Distância (EaD)	OPTATIVA	Formação geral
Organização Social do Trabalho Escolar (OSTE)	Obrigatória	Formação geral

Org. e Gestão de Espaços Educativos Não Escolares	OPTATIVA	Formação geral
Trabalho de Conclusão do Curso I	Obrigatória	Formação básica geral
Economia Política e educação	OPTATIVA	Formação geral
Desenvolvimento cognitivo e computadores	OPTATIVA	Formação geral
Formação do ser educador/facilitador na contemporaneidade	OPTATIVA	Formação geral
Identidade, diferença e diversidade	OPTATIVA	Formação geral
Educação e problemas das sociedades contemporâneas	OPTATIVA	Formação geral
Pedagogia Hospitalar	OPTATIVA	Formação geral (*)
Pedagogia Organizacional	OPTATIVA	Formação geral
Estágio de Prática em E.Médio, Fundamentos Educacional (??)	OPTATIVA	Está na estrutura, mas não tem sido ofertada
Estágio em Arte e Educação	OPTATIVA	Formação geral (*)
Educação Ambiental: Temas transversais	OPTATIVA	Formação geral
Educação Estética	OPTATIVA	Formação geral
Educação e espiritualidade	OPTATIVA	Formação geral
Pedagogia do espaço	OPTATIVA	Formação geral
O fenômeno religioso e a formação humana	OPTATIVA	Formação geral
Educação e Direitos Humanos e movimentos sociais	OPTATIVA	Formação geral
História dos afrodescendentes no Brasil	OPTATIVA	Formação geral
Fundamentos da educação do surdo	OPTATIVA	Formação geral (**)
Educação inclusiva	OPTATIVA	Formação geral (**)
Espaços Educativos não-escolares	OPTATIVA	Formação geral
Educação Popular e de Jovens e Adultos	Obrigatória	Específica para EP/EJA (**)
Educação Popular	OPTATIVA	Formação geral
Literatura Infantil e educação da criança	OPTATIVA	Formação Específica- Ed.infantil
Cosmovisão africana	OPTATIVA	Formação geral
Educação Indígena prática de ensino e educação inclusiva	OPTATIVA	Formação geral
Educação bilíngue para surdos em língua brasileira de sinais(LIBRAS/Língua portuguesa	Obrigatória	Formação básica geral (**)
Líng Brasileira de Sinais I,II,III,IV,V ,VI	OPTATIVA	Formação específica (**)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC	Obrigatória	Formação geral

## II

**III) NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES**

DISCIPLINA	OBRIG/OPT	Área específica / Geral / E.I.E.F/EJA
Seminário II –Educação sexual nas escolas	OPTATIVA	Formação geral

Recursos audiovisuais na educação	OPTATIVA	Formação geral
Pedagogo: Identidade e campo profissional	OPTATIVA	Formação geral
Dialogicidade e formação humana em Paulo Freire	OPTATIVA	Formação Geral
Leitura e produção de textos na formação de professores	OPTATIVA	Formação Geral
Educação e Cinema	OPTATIVA	Formação geral
Aprendizagem mediada por computador	OPTATIVA	Formação geral
Autobiografia e Educação	OPTATIVA	Formação geral
Formação intercultural	OPTATIVA	Formação geral
Educação, saúde e transversalidade	OPTATIVA	Formação geral
Atividades complementares	Obrigatória	Formação geral

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa do PPC de Pedagogia -2014.1

Legenda:

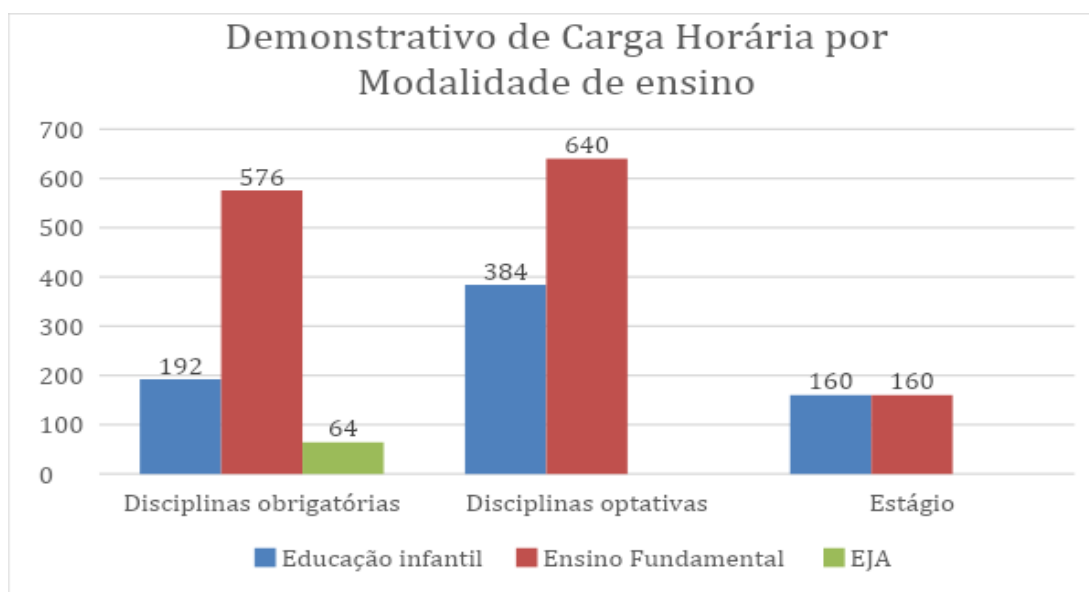
(\*) Sinaliza que a disciplina embora básica trabalha na perspectiva da educação infantil ou anos iniciais;

(\*\*) Sinaliza que a disciplina é específica (E.I., E.F., EJA, Educ. Especial; Libras)

A intenção do demonstrativo acima é informar/fornecer o panorama dos componentes curriculares do curso de formação inicial de professores da FACED/UFC, com base na estrutura curricular 2014.1. Contudo, dele vamos extrair informações indicativas, referenciando a acentuada diferença de ofertas de disciplinas obrigatórias e optativas, entre as ofertadas para as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e ao que é ofertado para a EJA.

Para tanto, trazemos abaixo o quadro comparativo de carga horária ofertada para cada uma das três modalidades (E.I.; E.F e EJA):

Gráfico nº 04



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa do PPC de Pedagogia -2014.1

O gráfico aponta, nitidamente, para a desigualdade na oferta de disciplinas para as três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. A modalidade de Educação Infantil oferece três (03) disciplinas obrigatórias, seis (06) optativas e a obrigatoriedade de estágio de 160 horas; a de Ensino Fundamental Anos Iniciais, nove (09) disciplinas obrigatórias; dez (10) optativas, além do estágio obrigatório de 160 horas. Contudo, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a FACED/UFC, através da sua estrutura curricular 2014.1, oferta, apenas, uma (01) disciplina obrigatória; nenhuma optativa específica para a EJA, e nem exige para essa modalidade, estágio comprobatório.

Vale reiterar, que as informações até aqui expressas são da estrutura curricular 2014.1, visto que a partir deste semestre (2021.1) a FACED/UFC passou a oferecer uma disciplina optativa específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Práticas pedagógicas em EJA, com 64 horas - porém, sem exigência de pré-requisito, ou seja, o discente poderá cursar tal disciplina optativa, sem que tenha antes cursado a disciplina obrigatória de EJA/EP.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece no Título V, capítulo II, que “a educação de jovens e adultos deve ser tratada 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 na idade certa” (BRASIL, LDB nº 9.394/96).

Diante dessa premissa, pressupomos que dentro das disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, deveriam estar presentes, também, nas discussões programáticas concernentes à Educação de Jovens e Adultos. Porém, sabe-se que essa prerrogativa só consta nas ementas e/ou nos PCNs, cujo foco e aplicabilidade se concentram no Ensino Fundamental regular.

Vale reiterar que, nem mesmo na última versão(3ª) da BNCC, divulgada em 02/04/2018, a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada com orientações específicas para essa modalidade, cujas adaptações deverão ficar a cargo de estados e municípios, responsáveis pela adequação da EJA às realidades locais.

Contudo, faz-se oportuno destacar que a FACED/UFC envolve outros espaços para a formação inicial de professores em todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA, tais como: congressos, grupos de estudos, pesquisa, extensão e etc, além do que está apresentado na Tabela nº 03.

Considerando o contexto até aqui expresso, permitimo-nos destacar quedurante o curso da disciplina de EP/EJA no quarto (4º) semestre, despertou além da escolha de um tema para o TCC, a identificação com essa especificidade educacional. Foi daí, que concluímos que apenas uma única disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos na graduação seria insuficiente.

A falta de perspectivas diante da insuficiência de outros componentes que contemplassem a EJA gerou dúvidas quanto à continuidade no curso de Pedagogia. No entanto, ao escolher, na forma optativa, componentes curriculares fora da área infantil ou anos iniciais do fundamental, encontramos, em vista do viés social que elas apresentam, uma identificação maior com a formação de jovens e adultos.

Então, escolhemos as seguintes disciplinas optativas: Autobiografia e Educação; Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire; Educação à Distância; Educação no Ceará; Formação Intercultural; Gênero, Sexualidade, Feminismo e Interseccionalidade na Educação e Psicologia IV da Adolescência à Fase Adulta.

É certo que, no princípio, tratou-se de uma forma de suprir a falta de disciplinas específicas para a EJA. Contudo, elas acabaram sendo construtivas na nossa formação acadêmica e humana.

Ao longo desta formação acadêmica, fomos compreendendo não ser possível pensar em EJA sem fazer um paralelo com as muitas formas de racismo promovidas pelo governo com relação ao sistema educacional brasileiro. Uma das formas de racismo se dá quando o “sistema” não habilita e nem equipa adequadamente as instituições de ensino para o ingresso e a permanência de jovens pobres /negros/mulheres/LGBTQIA+ dentro das escolas. Por essa falta de ações, percebe-se a ampliação do fosso já existente, mantendo e elevando os privilégios das classes dominantes em detrimento das classes menos favorecidas, que acabam por abandonar os estudos e entrando no mercado de trabalho precocemente.

No entanto, verifica-se, amiúde, que escolas de pequeno, médio ou grande porte do Estado selecionam discentes da FAGED/UFC por sua excelência na formação inicial de professores para atuar nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Esse fenômeno cresce na medida em que aumenta o número de estabelecimentos privados de ensino para atendimento nas modalidades citadas. Ou seja, o educador que tenha sido formado pela FAGED/UFC possui um extenso mercado de trabalho à sua disposição. No entanto, o mesmo não ocorre se esse mesmo educador, que tenha concluído sua formação inicial para atuar na Educação Básica, queira trabalhar com as turmas de EJA. Certamente que a atenção dispensada pela FAGED/UFC à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais - no âmbito curricular, os favorece em detrimento da EJA.

Então, precisamos questionar se existe alguma relação entre a ausência ou a insuficiência de disciplinas específicas na formação inicial de professores para a EJA, e os aspectos econômicos de uma política neoliberal instaurada no país que mantém o descaso com um grupo de sujeitos que já tiveram, por vezes, seus direitos à educação negados e/ou usurpados.

#### **4.5 A EJA – perspectivas pós-pandemia**

O momento atual, refém dos efeitos de uma pandemia sem precedentes na história recente da humanidade, está exigindo dos Governos, em especial, do nosso Estado, e da sociedade em geral esforços extras que minimizem, a partir de agora, os prejuízos infringidos à educação.

Conforme estimativa do Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), aproximadamente, 4,1 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos tiveram dificuldade de acesso ao ensino remoto em 2020; e cerca de 1,3 milhão abandonou a escola. Esses dados

são baseados no relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em outubro de 2020 e divulgada em Janeiro deste ano<sup>29</sup>. A educação básica apresenta uma taxa de 10,8% de evasão escolar, sendo 4,6% no Ensino Fundamental. Em 2019, ano do último dado oficial disponível, o índice foi de 1,2% de crianças e adolescentes que abandonaram a escola no Fundamental.

Esses números dão a dimensão do desafio a ser enfrentado pelo Governo nos três níveis (Federal, Estadual e Municipal) e pela sociedade civil. Vale ainda ressaltar que o ano escolar em 2021 começou, para as escolas públicas, da mesma forma em que terminou em 2020 - prejudicado pela pandemia.

Ademais, entende-se que os índices de reprovação, o abandono da escola e a distorção entre idade e série escolar - problemas recorrentes na educação brasileira - tendem a ficar mais acentuados, acarretando, assim, impacto na demanda da EJA. Levando em consideração que essas crianças e adolescentes, que hoje fazem parte desses altos índices de evasão da escola, irão “engrossar” as fileiras da EJA. Medidas precisam ser analisadas urgentemente para garantir-lhes o resgate da identidade, através do respeito às suas especificidades e às suas características.

Por isso mesmo é que a criação da nova realidade, anunciada na crítica revolucionária da velha, não exaure o processo de conscientização. Ele é tão permanente quanto a revolução verdadeira. (FREIRE, 1983, p. 95).

Para Freire, não basta desenvolver um processo educativo, é preciso entender a importância de transformar a realidade daqueles que precisam, é insistir no processo de transformação pela reflexão e ação.

Diante de tais fatos, é de extrema necessidade que a instituição trabalhe no sentido de rever sua missão e seus objetivos em prol do espaço de formação de professores(as) que melhor atendam a demanda de educandos(as) para a EJA - quadro que se desenha nesse momento.

Essa mudança pragmática se alinharia às Leis vigentes (CF 1988 e LDB 9.394/96) que garantem direitos, e atuaria contra o analfabetismo funcional, suposto resultado do currículo atual, onde se percebe a ausência ou a insuficiência de ações educacionais programáticas e sistematizadas na formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>29</sup> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>, visualizado em 16/07/2021 às 11:03h





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que o saber tem tudo a ver com o crescer, tem. Mas é preciso, absolutamente preciso, que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas”. (Paulo Freire).

Este trabalho surgiu da inquietação diante da oferta de apenas um (01) componente curricular obrigatório para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ministrada, concomitantemente, com a concepção da Educação Popular, de quatro (04) créditos e carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, preferencialmente, a ser feita no quarto (4º) semestre que expressa a nossa indignação diante da desigualdade instituída, visto que a EJA representa menos de 8% do total de componentes, de caráter obrigatório, disponibilizados e necessários na graduação de formação inicial de professores. Ressalte-se, ainda, que na estrutura curricular de 2014.1 da FACED/UFC tem-se, também, Educação Popular, ofertada como componente optativo com a mesma carga horária, porém apresentando ementas distintas.

A graduação do Curso de Pedagogia, na formação inicial de professores, exige a integralização necessária de 3.216 horas; desse total, 2.640 horas deverão ser de componentes curriculares obrigatórios e 576 horas de componentes optativos.

Essas informações são pertinentes para que se reflita sobre a falta de atenção dada aos processos pedagógicos destinados a um grupo de sujeitos já tão excluído do sistema educacional em algum momento de suas vidas. E, para que não continuem sendo negligenciados, é premente o emprego de políticas públicas consistentes no combate ao aumento do fosso social e educacional que permeia esse público.

Discussões sobre as desigualdades e as mais diversas problemáticas relacionadas à EJA foram sendo expostas durante a disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Durante aquelas aulas ricas em aprendizados e diálogos foi-nos possível detectar divergências entre o que é praticado e o que é ideal nos três vértices da EJA: a) o perfil do sujeito da EJA; b) a fundamentação legal que caracteriza a razão de ser da EJA e c) os conteúdos curriculares que são ofertados para a nossa formação acadêmica, considerando trabalhar, também, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Como mencionado anteriormente, os sujeitos ingressantes na EJA fazem parte de um grupo que tem entre si similaridades e diferenças. Esse aspecto caracteriza a heterogeneidade do público-alvo da EJA. Apesar disso, suas realidades tendem a se cruzar na trajetória até a EJA.

A universalização da educação básica, advento da LDB 9.394/96, possibilitou o aumento de escolas para atender a demanda desde a creche até o ensino médio. Contudo, as políticas sociais empregadas desde então não conseguiram impedir que crianças de famílias pobres, negras ou pertencentes a grupos destituídos de direitos continuassem sofrendo com o abandono sócio-educacional. Até mesmo quando conseguem vaga na escola, isso não significa que permanecerão dentro do sistema educativo. Pelo contrário, é comum e corriqueiro crianças abandonarem a escola e/ou serem sujeitas a inclusões subalternas na sociedade infelizmente. Os motivos são os mais variados possíveis, como: precisar ajudar a família financeiramente (trabalho infantil); questões “territoriais” (refêns de uma realidade que não construíram); gravidez precoce (discriminação de gênero começa cedo); vítimas de vários tipos de preconceitos (raça, etnia, crença, cultura e etc).

Assim, inseridos numa realidade de negação em busca por inclusão, esses sujeitos chegam à EJA.

Tomemos como exemplo, uma criança de família pobre com dez (10) anos de idade em 1995, que ficou fora da escola porque sua família passava por dificuldades financeiras. O Programa Bolsa Família criado para atender famílias carentes (desde que os filhos estivessem matriculados) só teve início em 2003, deixando, assim, de contemplar essa família. Como consequência, isso levou a criança, inevitavelmente, para o mercado de trabalho muito cedo. Hoje, em 2021, aquela criança se tornou um adulto de 36 anos de idade que, ao precisar de uma certificação de ensino médio para melhorar profissionalmente, só encontra oportunidade na EJA, ou provavelmente, nos CEJAS dado o leque de opções/prazos para a certificação nesses centros.

Muitos são os caminhos percorridos pelo público-alvo da EJA. Por isso, é tão urgente e necessário discutir sobre a realidade dessa modalidade de ensino. A modalidade está pronta para receber esses sujeitos que não são crianças e nem adolescentes? A sociedade, a Universidade (FACED/UFC) e o Estado precisam refletir sobre essas questões. Não podemos ignorar que esses sujeitos estão voltando para o processo educacional, carregando esperanças e expectativas de serem tratados de forma diferente daquela que foram no passado.

Assim, faz-se urgente o emprego de práticas pedagógicas específicas na formação de docentes para atuar junto a esse público. A escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável a esses alunos, para que eles não precisem procurar a EJA apenas para suprir aquilo que consideram úteis momentaneamente. Cabendo, pois, à instituição propor ações e dispor de espaços que promovam a sociabilidade e a transformação social necessárias ao resgate identitário, acrescidos da construção de conhecimentos/aprendizados, pensados sob a perspectiva da valorização daquilo que lhes proporcionem significação. Até porque o público-alvo da EJA vem se rejuvenescendo, o que implica em quebra de paradigmas.

Para que essas ações de respeito e dialogicidade entre gestão/docente e educando(as) se torne realidade, é preciso, antes de mais nada, que a EJA seja atendida em seus pressupostos legais.

As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA tiveram seu início com a Constituição Federal de 1988 que consagrou o Estado de Direito Democrático, tornando a educação, também, um direito subjetivo. Porém, lembre-se que, embora, a Constituição Federal tenha ampliado o dever do Estado – educação para todos - sem distinção de idade, e, a LDB nº 9394/96 tenha regulamentado em seus Artigos 37 e 38 a EJA como modalidade de ensino, ainda assim, este trabalho trouxe elementos ilustrando que a EJA continua sendo tratada de forma secundária em relação às outras modalidades de ensino.

Ou seja, apesar da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelecerem direitos para os educandos(as) da EJA, conforme reiterado no parágrafo anterior, ainda assim, parece existir um paradoxo, pois, oferecer constitucionalmente a gratuidade no ensino da Educação de Jovens e Adultos, mas não se estabelecer normativos que assegurem estruturas físicas e curriculares aos envolvidos nessa modalidade na legislação vigente, acaba por descaracterizar a ação de transformar a vida do público-alvo da EJA .

Ressalte-se, ainda, a contribuição que as Agendas Internacionais deram aos movimentos de combate ao analfabetismo no Brasil, mantendo “acesa” a discussão sobre a qualidade e a efetividade da educação de adultos.

Muitos dos avanços no combate às políticas educacionais neoliberais foram graças à esses Acordos Internacionais, em especial à Declaração de JOMTIEN (Tailândia); a Confitea de HAMBURGO (Alemanha) e a de BELÉM (Brasil), essa última, discutiu o fortalecimento da aprendizagem e da educação de adultos, numa perspectiva ao longo da vida,

visando combater o analfabetismo funcional, como forma de evitar o agravamento das desigualdades sociais - um “deleite” para as classes dominantes.

É muito inquietante perceber que o Estado dispense à EJA, por vezes, uma educação assistencialista e/ou reducionista, ou ainda pior, distante ou distorcida das diretrizes legais.

Quando analisamos a EJA sob a ótica das suas principais funções (Reparadora; Equalizadora e Qualificadora), garantidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que normatizam o Parecer 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, podemos recordar que a função reparadora “invoca” a restauração de direitos que foram negados, em algum momento da vida do sujeito, que busca a EJA.

No entanto, restauração de direitos dialoga com resgate de identidade, ou seja, o simples ingresso no sistema não implica, infelizmente, que a sociedade e o Estado estejam atuando para que os direitos antes negados estejam sendo promovidos.

O educando(a), mesmo dentro do sistema educativo, vivencia situações de preconceitos e negação diante do que lhes é de direito constitucional.

Exemplos desse descaso, está na falta de políticas educacionais que disponibilizem estruturas que respeitem as especificidades do público-alvo da EJA. Então, questionem-se: como pode ocorrer uma reparação, se o “sistema” continua sendo negligente e omissivo intencionalmente?!

Outro aspecto que impacta na problematização da EJA está condicionado ao direito de oportunidades iguais. A função equalizadora coloca o princípio de igualdade como pressuposto para que essa função aconteça, se efetive. Registre-se que a redução no número de sujeitos analfabetos no Brasil apontada nas pesquisas dos últimos anos, não configura a vitória sobre o analfabetismo. Não existem pessoas analfabetas, se considerarmos que o sujeito reconhece elementos de suas vivências mesmo que não saiba ler. No entanto, não ter oportunidade de uma educação libertária como força de emancipação, provoca a falta de uma criticidade necessária para decidir sobre política, economia, direitos, e tudo o mais que impacta suas vidas.

Vem daí, o analfabetismo funcional. Esse, sim, é um indicador em ascensão com a falta de políticas educacionais sérias nesse (des) governo que vive o país.

Por conseguinte, interpretamos que a equidade tem sido utópica, se considerarmos que o público-alvo da EJA está inserido dentro das classes menos favorecidas, ou composto

de sujeitos excluídos das “caixinhas” ditas “normais” pelos padrões hegemônicos da sociedade. Então, como esperar que todos tenham oportunidades iguais, se o poder público, a sociedade e a universidade se isentam de responsabilidades? Se persistem numa visão “engessada” e instrumental da EJA, subvertendo as concepções de educação como direito humano ao subordiná-las às exigências do mercado de trabalho (certificação).

Como pensar em equalização, se esses sujeitos não tiveram as mesmas oportunidades em suas trajetórias de vida?! O princípio da igualdade deveria, antes, pressupor uma educação igualitária e emancipadora desde a mais tenra idade.

Seguindo o raciocínio das características das funções da EJA, define-se a função qualificadora como a responsável pelo desenvolvimento e potencialização de oportunidades de adequação do educando(a) frente a essa modalidade de ensino. É reconhecida como a “razão de ser” da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino. Isso, porque é “ela” (função qualificadora) que diagnostica os problemas relacionados à EJA.

É dessa função, se bem definida e operacionalmente ativa, que evidências e estratégias podem ser mensuradas, objetivando estabelecer práticas pedagógicas apropriadas à docência, nessa modalidade, analisando: a forma de ensinar; os conteúdos programáticos e os métodos. Ou seja, através dela (função qualificadora), entende-se que a educação deva ser permanente, pois é dinâmica em sua amplitude.

A função qualificadora deveria possibilitar, de fato, a construção de conhecimentos, valores e competências que permitissem a liberdade, a ética e a democracia para a vida dos sujeitos que retornam ao sistema educativo formal inseridos na EJA.

Será que essas funções são realmente aplicadas na Educação de Jovens e Adultos? O debate então, sugere a operacionalização dessas funções com práticas pedagógicas destinadas ao público-alvo da EJA iguais àquelas que são ofertadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Conhecer o pensamento freiriano e os fundamentos de outros teóricos da educação, mostraram-nos a dimensão da educação destinada para jovens, adultos e idosos. A educação, em qualquer tempo e espaço, trata-se de um direito universal, subjetivo e libertador. Dito isso, a modalidade de ensino da EJA está carecendo usufruir desses referidos direitos, e para tanto, necessita de políticas públicas que dispensem mais atenção para atender àqueles que, historicamente, foram e continuam sendo marginalizados pelo Poder Público e pela sociedade. São esses os sujeitos que ingressam na Educação de Jovens e Adultos.

Este trabalho de conclusão de curso, trouxe elementos ilustrativos de que a EJA, em especial pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, continua sendo tratada de forma secundária em relação às outras modalidades de ensino.

Isto posto, destacamos que, apesar dos dados apresentados (Gráfico nº 02) apontarem o contingente de educandos(as) estar na faixa etária entre 20-29 anos de idade (essa realidade era inimaginável há uns 25 anos), ainda assim, estamos aqui discutindo sobre a ausência de componentes curriculares específicos que contemplem esse público.

Diferentemente das outras modalidades de ensino, as salas da EJA, na grande maioria das escolas, são mal instaladas; não dispõem de estruturas apropriadas para o seu público-alvo e ainda precisam “encarar” (é essa expressão mesmo!) conteúdos descontextualizados de suas realidades.

Reitere-se, ainda, que esse público pode ter lembranças desagradáveis de sua primeira experiência na escola. Então, por que sujeitá-los a situações que lhes remetam a sensações de fracasso ou descaso?!

Por isso, a EJA precisa de um currículo que dialogue com as singularidades e especificidades desse público (jovem, adulto ou idoso), considerando suas histórias, expectativas e projetos de vida.

Diante dessa situação que se perpetua, como reagir diante de obstáculos e de preconceitos que os sujeitos da EJA enfrentam no seu retorno ao espaço educativo? Onde muitas vezes pensam até em desistir outra vez?! Isso remete às preocupações quanto às pesquisas do PNAD C, de 2019, que apontam a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, estimada em 6,6%, representando 11 milhões de analfabetos (reais e funcionais) no Brasil.

Será que as causas não estariam nas estruturas precárias ou infantilizadas que lhes são oferecidas?! Ou, na ausência de contextualização e legislação específica para as práticas pedagógicas destinadas à EJA?!

Se buscarmos respostas e ações para esses questionamentos, é provável que a problemática que envolve a ausência de políticas públicas mais efetivas, seria combatida ou quiçá vencida, se não fosse a inércia de instituições responsáveis por políticas educacionais, incluindo àquelas destinadas à formação inicial de professores(as) para trabalhar na EJA.

Sabe-se que a FACED/UFC, é uma Instituição Federal, habilitada para a formação inicial de professores(as) para atuar na educação básica, e, cuja finalidade e missão

conferem reconhecer as necessidades da sociedade a sua volta, agindo sobre ela. Fica, então, difícil compreender o porquê dela (FACED/UFC) só ofertar na estrutura curricular (2014.1) um único componente voltado para a formação inicial de professores para trabalhar na EJA.

Para fundamentar o nosso argumento diante da problemática da estrutura curricular da FACED/UFC, faremos um comparativo entre os Artigos 37 e 62 da LDB nº 9.394/96, ambos tratando da Educação Básica. O primeiro estabelece a modalidade da EJA como educação básica; já o segundo, refere-se à necessidade de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia para a docência na educação básica. Ou seja, mesmo que não apareça nenhuma alusão relacionada à EJA no Art. 62, subentende-se que essa regulamentação valha também para atuação do educador(a), na EJA – modalidade de educação básica. Quer dizer, seria correto esperar que na formação inicial para docência, a FACED/UFC (2014.1) atendesse às expectativas dos discentes interessados em trabalhar na EJA, da mesma forma que atende àqueles que preferem atuar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

As análises e as reflexões neste trabalho nos trouxeram a percepção da existência de discussões que envolvem a integralização do currículo sob o viés da “disputa de egos” e da relação de poder dentro da academia. Sobretudo, pelo caráter que possui o currículo, de ser um “território contestado”, que há muito tempo permeia tais debates dentro das instituições de ensino neste país. Ou seja, parece-nos que a insuficiência de componentes curriculares voltados para a modalidade da EJA, tão discutidos neste trabalho, vai além da precariedade de políticas públicas nessa área da educação.

Dessa forma, registramos neste trabalho sugestões de componentes curriculares, tais como: componentes de Ensino - Português, Matemática, Geografia e História - na perspectiva da EJA; Alfabetização de Adultos na perspectiva Freiriana, trazendo para a situação de componente obrigatório os componentes: Autobiografia na Educação e Educação no Ceará. Essas sugestões têm a intenção de enriquecer a estrutura curricular da FACED/UFC diante da conjuntura atual. Reveste-se assim, de esperança de trazermos o presente pleito em futuros trabalhos de pesquisa relacionado a EJA.

Neste trabalho, também, abordamos importantes reflexões sobre a problemática que envolve a EJA em suas características, perfil do sujeito e fundamentação legal. Ainda assim, consideramos que existem outras questões envolvendo as disputas no campo do currículo, na perspectiva da EJA, dentro das instituições de ensino, em especial das



Universidades. Sentimos que será necessário empreender novas pesquisas nesse campo que englobem aspectos mais pormenorizados. Pois, entendemos que sem a construção e a efetividade de uma estrutura curricular pensada a partir da complexidade e diversidade do público-alvo da EJA, não será possível construir uma Educação de Jovens e Adultos que esteja a serviço do desenvolvimento desse público em suas aspirações diversas como: melhorar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou avançar em suas aprendizagens, ou podendo chegar na Universidade.

Considerando o momento histórico pelo qual o mundo está passando, diante dos efeitos que a pandemia vem provocando, estima-se, de acordo com os dados divulgados pelo Unicef em Janeiro deste ano, e já pontuado neste trabalho o afastamento/abandono de 1,3 milhão de crianças pequenas de primeira e segunda infância da escola somente no ano de 2020. Esses dados “acendem o alerta” para que se reflita sobre a absorção desse contingente no pós pandemia. A Educação de Jovens e Adultos vai precisar avançar e se adequar na construção de um currículo mais identificado com a demanda que se anuncia para a modalidade da EJA. Esses sujeitos serão de vital importância social para o desenvolvimento deste país como nação democrática, visto se tratar de uma força muito jovem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1991.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, p. 17.
- BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigos 179-A e 250. <<http://www.jusbrasil.gov.br>
- BRASIL, **Constituição (1934)** Constituição Federativa do Brasil – Carta dos Pioneiros, Cap.II, Art. 150 <<http://www.jusbrasil.gov.br>
- BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.15 de abr. de 2018 <<http://www.jusbrasil.gov.br>
- BRASIL, **LDB-Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394**, Secção V, Art.37, §1º. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/civil/L9394.htm>>Acesso em 17/02/2019.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, S.D.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Brasília DF. 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006.
- BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, e dá outras providências.
- BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre, Medição, 2ª ed. 2008, p.19-47;
- CANDAU, Vera M.F. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014;

- CANDAU, Vera M.F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- DI PIERRO, **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**, Editora Ação Educativa, São Paulo, 2017
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo, **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam.** Vol 13, 48 edição, p. 27, São Paulo, Cortez, 2006)
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo, **Educação como prática para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** 19. Ed. /São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo, **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**, 7 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo, **Educação e Mudança**, 37ª Ed., Paz & Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2016
- GADOTTI, Moacir, **Paulo Freire da 'pedagogia do oprimido' à 'ecopedagogia'**. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire , 1999
- GADOTTI, Moacir, **A educação de Adultos como Direito Humano** disponível no link <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>, Florianópolis, 2013;
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária:** Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Disponível em: <<http://proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>> Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012;
- GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos....** São Carlos, 1996. 37 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara, **Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil** no início do 3º Milênio: Uma Análise das

Agendas Nacional e Internacional. Cad. CEDES vol.35 no.96 Campinas maio/ago. 2015, <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758> , acessado em 02/10/20.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasília: MEC, **Resumo Técnico do Estado do Ceará - Censo da Educação Básica 2019**, disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher) Acesso em 18/06/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revisada e ampliada. Goiânia: MF Livro, 2008, Texto 2 Cap 1 A Escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. Visualizado no link <<https://www.academiaedu>

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista retratos da Escola, Brasília, v. 2, n2-3, p. 161-174, Dez/2008.

MACHADO, Maria Margarida, **A educação de jovens e adultos: Após vinte anos da lei.nº 9.394, de 1996**, Revista retratos da Escola, Brasília, v. 10 jul/dez/2016. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). p. 429-451.

MOTA, Maria Dolores de Brito e SALES, Celecina de Maria Veras. **Gênero, geração e inclusão social. Caminhos do Desenvolvimento Local**. Universidade Aberta do Nordeste. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2007, p.130-142

MORALES, Juliana, **A Pandemia agravou a exclusão escolar** escrito em 30 abr 2021, às 19h25 no link : <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/como-a-pandemia-agravou-a-exclusao-escolar-no-brasil/>

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003**

NÓVOA. Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

NÓVOA, Antonio. **Cúmplices ou reféns?** IN: Revista Nova Escola, Maio, 2003, p.14. 1995 a. Vidas de professores. Porto: Ed. Porto;

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983

PEREZ, Luana Castro Alves. **"Analfabetismo funcional"**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 21 de junho de 2021;

PERRENOUD,P.A **Prática Reflexiva no Ofício do Professor** – Profissionalização e Razão Pedagógica. Artmed. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados,2005. \_\_\_\_\_. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998;

UNESCO. **Confitea VI**. Marco de ação de Belém: aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável, Abril/2010, p. 5.

VIEIRA, Pamela Rocha; GARCIA, Leila Posento; MACIEL Ethel Leonor Noia, **Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?** Artigo publicado na Revista Brasileira de Epidemiologia em março/2020, link <https://www.scielo.br>, visualizado em 18/07/2021