



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAROLINE CUNHA ARANHA

**PEDAGOGOS(AS) PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE SOBRE A MODALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

JOÃO PESSOA

2021

CAROLINE CUNHA ARANHA

**PEDAGOGOS(AS) PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE SOBRE A MODALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

JOÃO PESSOA

2021

A662p Aranha, Caroline Cunha.

Pedagogos(as) para educação de jovens e adultos: uma análise sobre a modalidade no curso de Pedagogia da UFPB / Caroline Cunha Aranha. - João Pessoa, 2021.
59 f. : il.

Orientação: Isolda Ayres Viana Ramos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação docente. 3. Diretrizes curriculares. I. Ramos, Isolda Ayres Viana. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 374.7(043.2)

CAROLINE CUNHA ARANHA

**PEDAGOGOS(AS) PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE SOBRE A MODALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial à obtenção de grau de Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Esp. Isolda Ayres Ramos Viana
Orientadora - UFPB/CE/DME

Prof. Dr. Isabel Marinho da Costa
Examinadora - UFPB/CE/DME

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Examinador - UFPB/CE/DME

João Pessoa
03 de dezembro de 2021

A minha família, que sempre me apoiou, que sempre foi meu incentivo para ser exemplo de perseverança, resiliência e superação.

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. (ARROYO, 2006, p. 29)

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus por me permitir a conclusão da minha formação acadêmica. Cada obstáculo que Ele me permitiu viver, serviu para me fortalecer e ter mais orgulho do meu caminho. Sem Ele nada seria possível.

Agradecer a minha família que por todos os dias nunca desistiram de mim, que me ajudaram a perseverar quando tudo parecia impossível.

Agradeço a todos os professores que com certeza deram o seu melhor e que com cada um eu pude adquirir muito aprendizado.

Agradecer aos professores que carinhosamente aceitaram o convite para compor a banca e que com certeza irão deixar muitos aprendizados.

Agradecer aos amigos e colegas de turma que de alguma forma tiveram participação em toda minha trajetória neste projeto.

ARANHA, Caroline Cunha. **Pedagogos(as) para a Educação de Jovens e Adultos:** uma análise sobre a modalidade no Curso de Pedagogia da UFPB. 2021. 53p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar limites e possibilidades na formação docente para Educação de Jovens e Adultos, a partir da configuração curricular atual do curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Para realização da pesquisa foram determinados os seguintes objetivos específicos: Identificar o perfil dos egressos das Licenciaturas de Pedagogia nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso no Brasil e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no CE-UFPB; explorar problemáticas de desenvolvimento curricular no modo pelo qual a formação em EJA tem sido realizada nesses cursos; e reconhecer as percepções dos alunos de Pedagogia sobre EJA a partir da formação no decorrer do curso. Para tanto, utilizou-se uma abordagem quanti-qualitativa, com níveis exploratórios e descritivos, através de um questionário semiestruturado aplicado com alunos concluintes e egressos do curso de Pedagogia. Buscou-se identificar a presença da EJA e seus sujeitos nos discursos docentes nas disciplinas cursadas, a partir da percepção dos alunos, bem como a presença de disciplinas específicas. Para embasar o trabalho, o levantamento bibliográfico e documental permitiu uma breve reconstituição da sua trajetória utilizando Fávero (2010), Lopes (2016), Ribeiro (1998) e Strelhow (2012), a análise dos marcos regulatórios brasileiros através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, EJA e Educação Básica e por fim, com apoio de Arroyo (2006), Freire (2016) e da LDB, as características do(a) professor(a) para atuação nessa modalidade. Os resultados da pesquisa apontam para a ausência da EJA nos discursos dos professores formadores nas diversas disciplinas do curso e que essa ausência tem, em certa medida, influência no afastamento dos(as) graduandos(as) dessa área de aprofundamento, bem como, no não interesse em desenvolver monografias acerca da mesma.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. formação docente. Diretrizes Curriculares.

ARANHA, Caroline Cunha. **Pedagogues for Youth and Adult Education**: an analysis of the modality in the UFPB Pedagogy Course. 2021. 51p. Monograph (Graduation in Pedagogy). Federal University of Paraíba, Education Center, João Pessoa-PB.

ABSTRACT

This study aimed to analyze limits and possibilities in teacher training for Youth and Adult Education, based on the current curricular configuration of the Pedagogy course at the Education Center of the Federal University of Paraíba. To carry out the research, the following specific objectives were determined: to identify the profile of graduates of Pedagogy Degrees in the National Curriculum Guidelines for the course in Brazil and in the Pedagogical Project of the Pedagogy Course at CE-UFPB; raise issues of curriculum development in the way in which training in EJA has been carried out in these courses; and raise the perceptions of Pedagogy students about EJA from the training during the course. For that, a quantitative-qualitative approach was used, with exploratory and descriptive levels, through a semi-structured questionnaire applied with graduating students and graduates of the Pedagogy course. We sought to identify the presence of EJA and its subjects in the lecturers' discourse in the subjects attended, from the perception of students, as well as the presence of specific subjects. To support the work, the bibliographic and documentary survey allowed a brief reconstruction of its trajectory using Fávero (2010), Lopes (2016), Ribeiro (1998) and Strelhow (2012), the analysis of Brazilian regulatory frameworks through the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy, EJA and Basic Education course and finally, with the support of Arroyo (2006), Freire (2016) and the LDB, the characteristics of the teacher to work in this modality. The research results point to the absence of EJA in the discourses of the trainer teachers in the various disciplines of the course and that this absence has, to a certain extent, an influence on the distance of undergraduates from this area of deepening, as well as on the not interested in developing monographs about it.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Training. Curriculum Guidelines.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira da Educação

ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNP – Conselho Nacional de Pesquisa

DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PPC – Projeto Político-Pedagógico Curricular

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estágio da formação.....	35
Gráfico 2 – Sexo.....	36
Gráfico 3 – Faixa etária.....	37
Gráfico 4 – Ocupação profissional.....	38
Gráfico 5 – Abordagem sobre a EJA.....	41
Gráfico 6 – Aptidão para atuar na EJA.....	43
Gráfico 7 – Área de aprofundamento.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA Educação de Jovens e Adultos.....	15
2.1.1 Período colonial – imperial: primeiras ações educacionais (1500-1889)	16
2.1.2 Período republicano: diferentes perspectivas sobre o analfabetismo (1889-19	18
2.1.3 EJA nas Campanhas de Educação Popular (1955-1964)	21
2.1.4 Ditadura Militar à Redemocratização (1964-1988)	23
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA.....	25
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA.....	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1 TIPO DA PESQUISA.....	33
3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	34
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	35
4.1 O PERFIL DOS GRADUANDOS PARTICIPANTES.....	35
4.2 A ABORDAGEM CURRICULAR SOBRE EJA.....	39
4.3 UM OLHAR ACERCA DOS REFLEXOS DA ABORDAGEM SOBRE EJA.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE - Instrumento de coleta de dados (Questionário).....	54

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma etapa da Educação Básica e compõe-se de sujeitos acima de 15 anos, e não existem restrições acerca de etnia, religião, sexo, gênero ou política. O grupo de sujeitos que integra essa modalidade de ensino tem como principal característica serem vítimas das desigualdades sociais no Brasil, uma vez que, são pessoas que não tiveram acesso à escola ou não puderam concluir seus estudos na idade regular.

Por tratar-se de uma modalidade composta por sujeitos que já vivenciam as responsabilidades da vida adulta, no que tange a inserção no trabalho, seja ele formal ou informal, dotados da oralidade como recurso para desenvolvimento dentro da sociedade, necessitam de metodologias e ações diferenciadas dos alunos em idade regular no sistema escolar. Para alcançar esses sujeitos a atuação docente deve dotar-se de recursos metodológicos que contemplem ações pedagógicas que envolvam a diversidade dos alunos.

A partir dos documentos oficiais que determinam as normas que regulamentam os cursos de Pedagogia, atuação na Educação Básica e orientam sobre a constituição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais, através dos pareceres: CNE/CEB nº 11/2000 e CNE/CP nº 5/2005, e da análise da LDB em sua seção V, direcionada a EJA, foram embasados os questionamentos que norteiam essa pesquisa.

No decorrer do curso de Pedagogia na UFPB, a partir da vivência pessoal, inquietações foram se acumulando no que tange a integração da EJA nas aprendizagens. O curso ao formar pedagogos e pedagogas, que tem a habilitação para o exercício da docência, prepara esses profissionais para atuação na Educação Básica, que envolve a Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na modalidade da EJA, no entanto, acerca desta última existe apenas uma disciplina específica no quinto período, e a mesma é bastante presente nos estudos em disciplinas da Fundamentação em Educação, que acontece nos períodos iniciais do curso de Pedagogia. Após esse momento, nos discursos dos professores formadores e nos textos estudados voltados as metodologias da educação não se falava mais sobre EJA, de forma que os componentes curriculares que envolviam disciplinas específicas, como a exemplo Ensino de Português, de Matemática, de Ciências e etc., sempre se focava em aprendizagens para ações pedagógicas com crianças. E a EJA só retornava aos discursos dos professores formadores e em textos na área de aprofundamento, caso o graduando opte pela EJA

Ao adentrar no campo das habilitações pedagógicas e metodologia da educação, todas as propostas em todas as disciplinas se centravam somente na Educação Infantil e Ensino

Fundamental, e mais especificamente, aos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental. Jovens e Adultos eram sujeitos completamente ausentes dos discursos dos professores em todas as disciplinas voltadas mais diretamente à docência como Ensino de Português, Matemática, Organização e Prática de Ensino, entre outras.

Ao constatar, disciplina a disciplina, a ausência desses sujeitos, os questionamentos se acentuaram. Afinal, mais de dois anos do curso são dedicados a debater, refletir e agir para as crianças e ainda não são suficientes, mas apenas um nível é suficiente para dar conta da complexidade da educação de jovens e adultos? E nestas reflexões, diálogos com outros colegas se empreenderam ao longo do percurso formativo e o questionamento mais latente era sobre a presença da EJA dada pelos docentes, dotados de sua autonomia, e qual o impacto disso nos discentes.

Tais questionamentos se configuraram nos objetivos delineados para a produção do presente trabalho. Como objetivo geral, se propôs a analisar os limites e possibilidades na formação docente para atuação na EJA, a partir da configuração curricular atual dos cursos de Pedagogia no CE-UFPB. Para produzir uma pesquisa que atenda esse objetivo, determinou-se 3 objetivos específicos: Identificar o perfil dos egressos das Licenciaturas de Pedagogia nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso no Brasil e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no CE-UFPB; Explorar problemáticas de desenvolvimento curricular no modo pelo qual a formação em EJA tem sido realizada nesses cursos; e Reconhecer as percepções dos alunos de Pedagogia sobre EJA a partir da formação no decorrer do curso.

Desse modo, esse trabalho se compõe do referencial teórico em que se buscou construir uma linha temporal, com a trajetória da EJA no Brasil, reconhecendo e rememorando sua constituição desde uma demanda popular até se tornar direito assegurado em lei, e as diversas rupturas e problemáticas que a modalidade vivencia e resiste nesse percurso. Aborda-se os documentos legais, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para identificar o que os marcos legais determinam para EJA, formação docente e cursos de Pedagogia, bem como, o alinhamento da atual matriz curricular do curso de Pedagogia ofertado pela UFPB.

Após o corpo teórico do trabalho, se apresenta o percurso metodológico, a construção do instrumento de coleta de dados, bem como o público-alvo, seguido da análise dos dados coletados e, por fim, as considerações finais que apresentam as conclusões alcançadas através da pesquisa, buscando contribuir com o campo da formação docente para EJA, propondo mais uma perspectiva a se somar com outras contribuições que constituem o debate sobre a temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº9394/96) como a educação destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996, p. 30).

Nessa definição, já se compreende que a EJA abrange todos os sujeitos que, por motivos diversos e subjetivos, não tiveram acesso ou precisaram interromper seu trajeto na escolarização formal. No capítulo II, da referida lei, a seção V, é destinada a tratar dessa modalidade dentro do sistema educacional brasileiro, assegurando direitos e definindo deveres a serem seguidos e observados na garantia da EJA para todos que a busquem.

No entanto, para chegar a esse espaço como modalidade, como direito dos cidadãos e obrigação do Estado e da sociedade, a EJA percorre um longo trajeto na história brasileira marcada por lutas empreendidas por movimentos sociais, sendo essa uma característica proeminente da EJA: uma demanda social e que, por vezes, aconteceu nas iniciativas promovidas por essas organizações sociais.

Ao longo do trajeto da EJA no Brasil, pode-se encontrar diferentes momentos de sua progressão, mas sempre à margem do sistema educacional porque sempre sofreu com rupturas motivadas por contextos políticos, sociais e econômicos, para além disso, não foi uma educação promovida pelos dirigentes brasileiros, sendo efetivada por muito tempo, a partir de iniciativas populares. Assim como a visão dos primeiros professores, os padres Jesuítas, era voltada às crianças que representavam o futuro da sociedade, nos períodos seguintes à colonização, durante o Império e na República, permaneceu os objetivos da educação voltados aos pequenos, e distante dos adultos. (LOPES *et al.*, 2016)

Por motivos diversos, a alfabetização de adultos retornava à pauta nacional, mas sempre com objetivos muito ligados à política ou visões nacionalistas, de maneira que não se ligava à proposta de educação enquanto direito, mas como um elemento para uma grande engrenagem política, assim, coube aos movimentos e organizações sociais iniciativas de educação que visavam os sujeitos.

Paiva *et al.* (2019), em seu dossiê “Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos”, evidencia essa visão com o resgate,

através das produções científicas produzidas no Grupo de Trabalho (GT) 18 da ANPed¹, nas quais a historicidade da EJA aponta que suas lutas sempre emergem dentro dos movimentos sociais e sempre como uma demanda popular. Por não ter sido sempre garantida como um direito, encontrou nas organizações civis suas primeiras práticas e ações. E nesse fazer, nasce na prática as perspectivas de atuação na própria EJA e sempre com influência direta da própria cultura popular, na qual os sujeitos estão inseridos e que dá mais uma característica singular a educação de jovens e adultos.

2.1.1 Período colonial – imperial: primeiras ações educacionais (1500-1889)

Pode-se identificar o início da EJA a partir do período de colonização do Brasil, quando chegam os padres jesuítas junto com as expedições portuguesas com o objetivo de iniciar o processo de conversão religiosa da nova colônia. Ao chegarem ao país, encontram os indígenas e atuam para ensinar a língua europeia aos nativos, e por meio desse ensino promovem a catequese em um processo de aculturar os sujeitos, convertendo-os a fé cristã e, portanto, a submissão dos colonizadores.

Conforme aponta Lopes *et al.* (2016, p. 149), “os Jesuítas foram os primeiros alfabetizadores a pisar no Brasil, estes estavam a serviço do coroa de Portugal, o rei havia lhes enviado para trabalhar em prol de objetivos sociais e econômicos reais, bem como difundir a crença do catolicismo.” Ainda de acordo com a autora, nesse contexto inicial a educação teve maior foco nas crianças para criar uma nova geração multiplicadora da religião cristã, mas houve indígenas adultos que também passaram por essa educação.

A educação no período colonial, além de uma violência cultural direcionada ao apagamento da cultura indígena nativa, já se constituía como um elemento classista, uma vez que aos filhos dos colonos a educação tinha por base aprendizagens humanistas e literárias que os formariam para seguir cargos da classe colonizadora ou o sacerdócio, enquanto a educação para os colonizados era um meio de dominação.

O cenário passa ter alteração com a Reforma Pombalina, em 1759, quando o Ministro Marquês de Pombal² “ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

² Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conde de Oeiras, mais conhecido como Marquês de Pombal foi um político e diplomata português atuante durante o reinado de D. José I.

colocá-los a serviço dos interesses político do Estado.” (MACIEL e NETO, 2006, p. 471). Assim, influenciado pelo pensamento iluminista que se propagava na Europa naquele momento, o Marquês de Pombal atribui todos os males da educação à Companhia de Jesus, que tem seu sistema educacional encerrado e substituído por novas metodologias.

É dado início as aulas régias, um sistema de aulas isolado, e é determinado que haja concursos para a contratação de professores para ministrarem essas aulas. Segundo Maciel e Neto (2006, p. 470) “a metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica”. Dessa maneira, as estruturas das escolas existentes foram alteradas e se pretendia um grande progresso da sociedade a partir da Educação, mas também utilizar-se desse recurso como instrumento ideológico para as pretensões políticas do Marquês de Pombal.

Com a expulsão dos Jesuítas, no século XVIII, e o fim do modelo educacional implementado por eles, essa nova organização escolar determinada pelo Marquês de Pombal é o modelo que se segue por um período longo, incluindo o período imperial no Brasil que teve início no século XIX. Com a promulgação da Constituição Política Imperial em 1824, em seu título 8º, artigo 179, fica instituída, sob forma de lei, o direito a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, Carta de Lei de 25 de março de 1824).

No entanto, a lei não especifica diretrizes de organização, cabendo as províncias tal ação. O que se segue são as aulas régias, que em função da distância e pouca oferta não atendem à população e às poucas escolas existentes só atendem aos filhos de colonos e membros proeminentes economicamente da sociedade, mantendo de fora, adultos, mulheres, indígenas e a população pobre.

Algumas discussões já permeavam o debate público sobre como inserir esses sujeitos, até então excluídos, na participação social através da educação. O Ato Constitucional de 1834, designou oficialmente as províncias a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário a população, dessa vez priorizando jovens e adultos, mas sob uma perspectiva de caridade, de ação beneficente e não como direito dos cidadãos e obrigação do Estado. (STRELHOW, 2010)

É nesse momento, em que surgem visões e posicionamentos, que a priori seriam uma defesa a escolarização, mas carregadas de preconceito inferem que os sujeitos analfabetos são incapazes de pensar, que seriam como crianças e, portanto, dependentes dos outros. As reformas e leis que se seguem no período ratificam esse entendimento, como Reforma Leônicio de

Carvalho de 1879 e a Lei Saraiva de 1881, esta última ainda insere um elemento de exclusão, tirando da pessoa analfabeta o direito ao voto.

E nesse trajeto inicial, a EJA chega ao final do período imperial, em 1889 com a Proclamação da República, sem avanços e direitos, promovida em caráter assistencial, sob a ótica do preconceito e excluídos os sujeitos através de leis que se motivavam por questões de ordem política e econômica. Assim, a educação desses sujeitos, nos primeiros 400 anos de ocupação e dominância portuguesa no Brasil, a Educação foi utilizada como um aparato de domínio e aculturação, promovendo a exclusão e subserviência dos não pertencentes as chamadas classes superiores.

2.1.2 Período republicano: diferentes perspectivas sobre o analfabetismo (1889-1955)

No início do século XX, já sendo uma República, o Brasil não tem grandes iniciativas no campo educacional da EJA, mas sobre influência da industrialização começa-se a demandar uma mão de obra adulta capaz de, minimamente, ler e contar para atuar nas fábricas, uma vez que a produção do país começa o processo de produção fabril. Para a atuação no campo, maior forma de produção do país até aquele momento, bastava a força física e laboral, dessa forma competências relacionadas a educação não eram necessárias.

No entanto, em reação para proteger as elites econômicas, as leis permanecem excludentes, dando direitos democráticos – o voto, somente aos alfabetizados e que tivessem uma determinada renda. Assim, poder-se-ia alfabetizar os sujeitos que atendiam a mão de obra das fábricas e ao mesmo tempo, os manteria afastados da política, assegurando que o comando político do país seguiria nas mãos dos eleitos entre as classes mais altas.

Começa a se fortalecer nesse período a concepção, já defendida no fim do Império, do analfabetismo como uma praga a ser exterminada e nuances de um sentimento patriótico vinculado a alfabetização. O cerne desse posicionamento colocava no indivíduo a responsabilidade de buscar a alfabetização para contribuir ao país, o que deslocava do Estado sua obrigatoriedade em prover. O que se materializa, a partir de 1915, são as discussões que aconteciam na Associação Brasileira da Educação (ABE), que

giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. (STRELHOW, 2010, p. 52)

Esse direcionamento de responsabilidade para a própria população, tem estreitos laços com o sistema político-econômico vigente naquele momento. Ribeiro (1992) em uma de suas obras, remonta a história escolar do país a partir da divisão de períodos temporais marcados pelas políticas econômicas, visto que a educação sempre caminhou de acordo com as demandas das elites para o desenvolvimento econômico.

Para compreender o papel da política econômica no percurso educacional, serão considerados os períodos propostos pelo autor, que estabelece o 3º período (1850-1870) quando ocorre a consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente, na qual há um deslocamento da produção agrícola da cana-de açúcar para o café e com o aumento populacional das cidades novas demandas de serviços emergem e assim o comércio se expande. É nesse período que a região sudeste se consolida como local de poder político e financeiro.

Esse novo contexto imposto por esse período econômico, passa a exigir uma nova mão-de-obra, não somente agrícola, mas é durante o 4º período (1870-1894) e 5º período (1894-1920) com a crise estabelecida nesse modelo impulsionada pela industrialização mundial, no avanço do modelo capitalista, que realmente se estabelece novos objetivos para o país e a industrialização para a ser implementada e com ela a exigência da alfabetização e então os números referentes ao analfabetismo passam a ser levantados e utilizados para impulsionar iniciativas educacionais, que incluem adultos. “Em 1920, 65% da população de quinze anos ou mais era analfabeta”. (RIBEIRO, 1992, p. 74)

A industrialização que se estrutura no 6º período (1920-1937) “representa a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado” (*Ibid.*, p. 87). Sendo a burguesia industrial composta, em sua maioria, pelos antigos fazendeiros e donos das produções agrícolas e o operariado, a mão-de-obra urbana. Em um novo contexto social, agora urbanizado, as relações de trabalho passaram a ter novos contornos e a insatisfação proletária gerou grandes greves. Isso evidencia que não só a demanda de trabalho havia mudado, mas também as relações trabalhistas.

No entanto, os anos 1920 trouxeram reformas educacionais que “era mais ou menos a repetição da primeira etapa ocorrido em âmbito universal na última década do século passado” (*Ibid.*, p. 90), porém, é na década de 1930, quando se dá a Revolução de 32³, no momento seguinte não houve grandes movimentações para a Educação e então um grupo de educadores

³ A Revolução Constitucionalista de 1932 foi o movimento armado ocorrido nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul que tinha por objetivo derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar uma Assembleia Nacional Constituinte.

emitem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴. Em seu esboço, os educadores propõem que “a educação é considerada em todos os graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.” (AZEVEDO *et al.*, 1932 apud RIBEIRO, 1992, p. 97).

Assim, na efervescência social que conclamava por uma constituinte, marcada por uma nova mão-de-obra e relações trabalhistas, e apesar do tensionamento entre segmentos católicos que chamavam para si a responsabilidade da educação, numa retomada de um espaço há muito perdido, e de intelectuais que chamavam a União a obrigatoriedade do ensino, que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova marca um momento de revolução na organização educacional e escolar no país.

A partir do Manifesto se abre um momento de grandes debates educacionais,

Foram programados e realizados vários congressos e conferências, onde eram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. E, nestes debates, duas orientações se conflitavam. Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada a religiosidade, a educação em separado e, portanto, diferenciada para o sexo masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas “ideias novas” e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc. (RIBEIRO, 1992, p. 99)

Destaca-se que nessa progressão histórica da Educação, a EJA até então não foi citada nominalmente, mas entra transversalmente em todos esses períodos quando se observa que o Estado vai sendo chamado a assumir a promoção educacional em todos os graus e operar no combate ao analfabetismo. O papel da economia do país influencia todo o direcionamento e políticas nessa promoção, assim, a política capitalista que paulatinamente vai se organizando junto a industrialização do país, reconhece a necessidade de uma mão-de-obra que leia, escreva e faça cálculos, mas incorre em diversos debates e propostas quanto ao papel do Estado e do sujeito na operacionalização desse objetivo.

Portanto, o século XX, durante esse primeiro período desde o início da República até os anos de 1920, pouco se movimenta no campo educacional, mas a partir dos anos de 1930 as demandas por uma organização social, guiada por uma constituição, a educação ganha espaço nos debates e nessa demanda social. O que impulsiona nos anos seguintes, até a década de 1950, a criação de órgãos importantes para o campo da Educação, como: Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/1938), Serviço

⁴ Datado de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

Nacional de Radiofusão Educativa (1939), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP/1951) e Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/1951), entre outros.

2.1.3 EJA nas Campanhas de Educação Popular (1955-1964)

Depois dos avanços da Educação dentro da Constituição Federal, com a criação de organizações durante a primeira metade do século, a partir de 1954, com o fim do governo de Getúlio Vargas, um tempo de instabilidade política é vivido no país e que tem breve cessão com a eleição e vitória de Juscelino Kubitschek e seu vice, João Goulart que tinha como proposta o avanço industrial e desenvolvimento nacional, incluindo grandes reformas populares.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) previa o ensino supletivo, portanto, a Educação de Jovens e Adultos, o programa implantado a partir dessa lei, a primeira campanha nacional de educação de adultos, a CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que durou até o final dos anos de 1950. A campanha foi extensa, no sentido de abrangência nacional, e muito importante no momento de redemocratização que o Brasil atravessava.

Segundo Fávero,

A CEEA teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. (2010, p. 3)

E o autor ainda aponta que a campanha sofre várias críticas, pois suas ações se resumiam a alfabetização rudimentar, uma vez que

definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma ‘fábrica de eleitores’. Estava se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor [...]. (2010, p. 3)

Nesse momento tem-se o surgimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que se origina da recém criada Organização das Nações Unidas (ONU) logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A UNESCO, como integrante da ONU, é o braço que se dedica a promover iniciativas globais voltadas ao desenvolvimento da educação para todos. E nesse contexto histórico, lançava uma grande proposta de educação de base para os países do mundo. A educação de base se referia a educação primária ofertada as crianças em idade regular, adaptada com duração um pouco

menor para os que não tiveram acesso. A proposta era ampla, segundo Fávero, “propunha-se o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e contar, noções de higiene e saúde, moral e civismo, noções de política” (2010, p. 4), mas que no Brasil se resumiu a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

Por parte do Ministério da Educação (MEC) foram produzidas cartilhas com transposição para o universo adulto dos conteúdos da escola primária infantil, com histórias em tirinhas e o ensinamento do ABC, e dois livros, o primeiro chamado Ler e o segundo chamando Saber. O primeiro dedicado a leitura de palavras e o segundo envolvia aprendizagem de aritmética e cálculos em que eram apresentados os números e as quatro operações.

No final dos anos 1950, a campanha de educação é expandida para as zonas rurais através da Campanha de Educação Rural, em que se articulava o Ministério da Educação, Saúde e Agricultura que além da alfabetização, promovia ensinamentos relativos à higiene e saúde, como uma educação sanitária e também técnicas agrícolas, com certo caráter tecnicista. E Fávero, pontua que um dos grandes méritos dessa campanha foi “formar excelentes quadros médios, principalmente para os trabalhos relativos aos setores da saúde: agentes sanitários, prevenção da malária, tratamento da esquistossomose etc. (2010, p. 4).

Outro método implementado ainda na década de 1950 foram as aulas radiofônicas e a produção da Radiocartilhas, que os alunos utilizavam para acompanhar as aulas promovidas via rádio. O material não diferia da simplicidade das outras cartilhas e nem modificava os objetivos educacionais, ofertando alfabetização simples que possibilitasse contas simples e assinar o nome, e em 1958, com a ocorrência do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que acontece no Rio de Janeiro, debates férteis sobre a qualidade desses métodos acontecem e se ampliam debates que dão origem a novas iniciativas de educação popular.

Em 1956 começam os debates acerca de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que culmina, com sua aprovação, em 1961 no Plano Nacional de Educação. Diversas entidades sociais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), e religiosas como a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e esferas públicas, começam com iniciativas diversas para atender a educação de jovens e adultos. Em especial, algumas campanhas foram iniciadas na região nordeste e ainda tem profundo impacto até os dias de hoje nos estudos relativos a EJA e Educação Popular, sendo elas: Movimento de Cultura Popular (MCP, no Recife), De pé no chão também se aprende a ler (em Natal), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR em João Pessoa e Campina Grande/PB). De iniciativa católica, oriundo da CNBB, tem o Movimento de Educação de Base (MEB).

Todas essas campanhas de educação popular têm início a partir de uma nova concepção da EJA, que não acreditava no modelo instrucionista voltado a alfabetização acrítica, e tinha por objetivo relacionar a alfabetização ao contexto dos indivíduos, de maneira intencional e de formação política na defesa de seus direitos e em prol de uma cidadania que superasse as relações de opressão.

Paulo Freire é o grande expoente do pensamento pedagógico desse momento da Educação Popular no Brasil, na qual a EJA estava inserida naquele contexto, através do que ficou chamado, Método Paulo Freire. Nele, se propõe uma filosofia educativa que se afasta da EJA como assistencialismo e a coloca no foco da ação com uma proposta educativa dialógica. “Freire criticou os métodos tradicionais de ensino. Defendia consciência política e o uso de materiais e textos extraídos da vida cotidiana dos/as alfabetizando/as.” (RAMEH, 2005, p. 3)

A alfabetização no Método Paulo Freire se dá na conscientização, como uma consequência dessa tomada de consciência, em que todos os conteúdos trabalhados partem da cultura dos analfabetos, do seu contexto social e vivências, por meio do diálogo sobre essas questões. “Freire estuda, pensa, reflete, pesquisa e propõe uma educação para o /a trabalhador/a, a partir de sua reflexão sobre o esforço educativo”. (*Ibid.*, p.2)

Os estudos que dão origem a esse método ocorrem no âmbito do MCP, em Recife, que era coordenador por Paulo Freire e todas as demais campanhas de Educação Popular, enviam membros a Recife para aprendizagem com os grupos de pesquisa. Dessa forma, é sob essa ótica que as campanhas se desenvolvem, cada uma num local e realizada por membros que integram essas iniciativas.

Todas as campanhas de educação popular atuam durante o início dos anos 1960, em 1963 acontece a exitosa experiência conhecida como “40 horas de Angicos”, na qual Paulo Freire junto a um grupo do MCP realizam uma ação de alfabetização utilizando o Método Paulo Freire e que, ainda hoje, é referência para muitos estudos no campo da EJA, no entanto todas as ações são abruptamente encerradas em abril de 1964, quando se dá o golpe político e uma ditadura militar, que acabou por durar 21 anos, se instaura no país.

2.1.4 Ditadura Militar à Redemocratização (1964 - 1988)

Em 31 de março de 1964, acontece no Brasil, com apoio de parte da sociedade e classe política, um golpe de estado executado pelas Forças Armadas Brasileira que toma o poder no país. O golpe militar utilizando a narrativa de proteger o país do comunismo, implanta o

militarismo e com isso “[...] os programas que visavam a constituição de uma transformação social, foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes.” (STRELHOW, 2010, p. 54)

Todos os integrantes as Campanhas de Educação Popular são sumariamente encerradas e seus integrantes perseguidos pelo regime, muitos são presos, fogem e alguns são exilados, como aconteceu com Paulo Freire que ficou exilado no Chile. Com isso, a EJA retorna a perspectiva de controle de massas e fins políticos. Retomado o discurso que responsabilizava os indivíduos pelo analfabetismo, o regime militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL⁵ em 1967.

O objetivo do MOBRAL, segundo Honório (2021, p. 14), “era a alfabetização funcional dos jovens e adultos, ou seja, ensiná-los a ler, escrever e fazer cálculos, deixando de lado a formação crítica do aluno. Em 1970, as ações do MOBRAL se expandem em termos territoriais, com o desenvolvimento de uma educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário”.

O MOBRAL utilizou-se da metodologia de Paulo Freire, uso de palavras geradoras e sua decomposição, no entanto,

essas palavras são generalizadas e descontextualizadas da realidade dos educandos, impossibilitando a discussão, politização, conscientização e emancipação dos sujeitos alfabetizados. Apesar do MOBRAL ter utilizado o método de Paulo Freire, nos que diz respeito às palavras geradoras, na decodificação e codificação das palavras, suas práticas pedagógicas estavam debilitadas da ideologia Freireana que concebia a alfabetização enquanto um processo criador e libertador e não alienador. Enfim, são propostas pedagógicas opostas. (SANTOS, 2015, p. 59)

A ideologia militarista que geria o regime ditatorial priorizava a lógica capitalista, o lucro e assim sendo, o MOBRAL atendia a formação de mão-de-obra.

A grande lógica defendida por essa teoria que envolvia o MOBRAL, é que a escolarização gera qualificação, a qualificação produz o trabalho, que consequentemente, gera o capital e desenvolvimento. [...] Visualizando a ideologia que norteou o MOBRAL por essa ótica, entendemos claramente que esse movimento, sustentado pela Lei 5.379/67, foi restritamente orientado pela concepção tecnicista. Ou seja, o modelo educacional que predominou na experiência do MOBRAL estava ligado às técnicas e métodos adequados a produção, portanto, ao fator econômico fincados na teoria do capital humano. (*Ibid.*, p. 51)

Em 1985, com o fim da ditadura militar e reabertura do Estado com as eleições diretas e a consequente retomada civil do poder, o MOBRAL foi encerrado e em 1988 com a promulgação da Carta Magna, a Constituição Federal do Brasil, a educação é assegurada como

⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médici na Ditadura Militar.

direito a todos e dever do estado e da sociedade, conforme estabelece em seu capítulo III, seção I, artigo 5 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123)

O artigo 208, inciso I, da referida lei, determina que é obrigação do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988, p. 124). E reafirma tal compromisso democrático e obrigatório, no artigo 214, o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação, com a interligação das diferentes esferas do poder público, a fim de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e a melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, na atualidade, a EJA está incluída na lei e assegurada como direito a todos.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA

Ao rememorar a trajetória da EJA no Brasil, o que se evidencia é sua marginalização nas iniciativas escolares que sempre priorizaram as crianças e elites. É possível identificar que até a redemocratização diversas ações e dispositivos legais foram criados na tentativa de resolver o analfabetismo no país, ainda que muitas tenham sido enviesadas ou por motivações ideológicas, no entanto sempre sofreram rupturas.

A partir da redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, são determinadas leis que determinam direitos e deveres quanto a Educação, assegurando sua promoção, a garantia de acesso a todos e em todas as idades, financiamento público para oferta de educação pública e os objetivos. Como consequência, em 1996 é promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que organiza e regulamenta a Educação.

Em relação a EJA, a LDB a inclui em seus princípios no artigo 3, inciso I, quando estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como dever do Estado a ser efetivado no artigo 4, nos incisos:

- IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos

que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p. 9-10)

E por fim, no título V, dedica a seção V, capítulos 37 e 38, a Educação de Jovens e Adultos, inserida na organização escolar como modalidade, e especifica a quem se dedica: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (*Ibid.*, p. 30)

Agora assegurada na Carta Magna e organizada na LDB, a efetivação e operacionalização desses direitos demandam diretrizes que irão orientar a ação do que fora previsto em lei. No bojo da promulgação da LDB, outras diretrizes foram definidas, dedicadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, até esse momento a EJA estava inclusa no que essas diretrizes estipulavam.

Considerando as especificidades do público da EJA, são jovens e adultos fora da idade regular dos alunos previstos no ensino fundamental e para quem consequentemente são pensadas a construção das diretrizes para essa etapa da Educação Básica, e assim, no final dos anos 1990 emerge a demanda dos profissionais da educação e da sociedade em relação a EJA nesse contexto de diretrizes e como resultado, é publicada no ano 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNEJA), através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. Ao mesmo tempo, muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houveram com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego. O presente parecer se ocupa das diretrizes da EJA cuja especificidade se compõe com os pareceres supra citados. (BRASIL, 2000, p. 2)

A construção do Parecer se direciona para instituições escolares pertencentes ao sistema de ensino e foi organizada em onze tópicos, a saber:

- 1) Fundamentos e funções da EJA
- 2) Bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (bases legais: histórico e atuais)
- 3) Educação de Jovens e Adultos – Hoje (cursos de EJA)
- 4) Exames supletivos
- 5) Cursos a distância e no exterior

- 6) Plano Nacional de Educação
- 7) Bases históricas da EJA no Brasil
- 8) Iniciativas públicas e privadas
- 9) Indicadores estatísticos da EJA
- 10) Formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais
- 11) Direito à educação.

Essa proposta esclarece dois pontos importantes que remetem a historicidade do percurso da EJA no país, o primeiro diz respeito a visão social do jovem e do adulto sem escolarização:

a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (*Ibid.*, p. 5)

Propõe a superação da visão do analfabeto como um pária social, combatendo o preconceito e coloca luz sobre um aspecto importante e elementar da EJA: a cultura popular. Os sujeitos estão imersos em cultura cotidianamente, embora ausentes do sistema escolar, os sujeitos desenvolvem processos educativos populares e estão inseridos na sociedade e tais culturas devem ser consideradas e respeitadas.

E o segundo ponto importante que a DCNEJA esclarece, em sua proposta, se refere a superação do caráter assistencialista presente em muitas iniciativas ao longo da história, reconhecendo sua função reparadora a partir da perspectiva de acesso com qualidade:

a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (*Ibid.*, p. 7)

Essa função reparadora abarca mais aspectos que devem ser presentes em sua composição, como o modelo pedagógico que proporcione ações pedagógicas que potencialize as relações de ensino-aprendizagem:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (*Ibid.*, p. 9)

E no objetivo de ser reparadora é necessário pautar-se na igualdade reconhecendo a multiplicidade de fatores que levam essas pessoas a não ter acesso a escolaridade, e a grande maioria dessas motivações são vinculadas as questões econômicas e sociais.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (*Ibid.*, p. 9)

Considerar esses dois pontos, somando a inclusão dos conhecimentos e saberes oriundos da realidade em que vivem em um contexto de educação para vida configuram a modalidade da EJA e orienta as diretrizes dando sentido a educação.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (*Ibid.*, p. 11)

Pode-se remeter ao caráter da EJA proposto em uma pedagogia crítica ao integrar a realidade social, o contexto em que o indivíduo está inserido, trazendo a realidade externa para a escola, em semelhança às campanhas de Educação Popular que utilizam a pedagogia freireana, que se construía naquele momento, se comprometendo com a ética humana.

Reforça o caráter de direito da modalidade, caracterização como função afirmativa, ressaltando mais uma vez, em consonância com os documentos que vieram antes, o papel do Estado com a responsabilidade de assegurar e promover a modalidade, evidenciando seu lugar estrutural e político.

Esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. (*Ibid.*, p 21)

O documento reconhece a diversidade social, de indivíduos, a modernização social, aspectos socioeconômicos, propõe a superação de preconceitos e visões alienantes, trata as funções da modalidade em caráter de alcançar equidade, sendo reparadora no compromisso com os sujeitos e uso de currículos diversificados e dialógicos com significância social. E aponta um currículo que não se resume a formação para o trabalho, encerrando a proposta

supletiva de educação, mas uma educação para a vida e voltada formação integral e plena dos sujeitos.

Na direção do que foi proposto pelas DCN, no mesmo ano de 2006, a Universidade Federal da Paraíba dá início a nova matriz curricular (64/032006) para o curso de Pedagogia – licenciatura. Em que se determina uma carga horária 3210 horas, 2850 horas obrigatórias. Com 9 níveis (semestres) previstos para o curso noturno e 8 níveis (semestres) para os cursos diurnos.

A matriz curricular é organizada em duas etapas articuladas, a primeira, que compreende os 4 primeiros níveis, dedicada aos fundamentos da educação e a segunda se dedica aos conhecimentos metodológicos e práticos, voltados aos conhecimentos escolares. O curso oferta duas áreas de aprofundamento, cursada no último nível, sendo Educação Especial e o outro Magistério em EJA.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Dentro da DCNEJA, bem como nos documentos legislativos acerca da Educação, como a LDB, se especifica a necessidade de valorização dos profissionais da educação e a demanda da profissionalização dos professores. Importante elemento na construção de toda a Educação Básica, compreendendo as especificidades de cada modalidade há que se pensar no professor que irá atuar na EJA.

As diretrizes apontam e reforçam em todo o seu texto a característica da EJA, dos sujeitos dotadas de múltiplos saberes construídos entre e para os sujeitos em seus contextos sociais. Vivendo em uma sociedade grafocêntrica, não ler e escrever se tornam um elemento de exclusão, mas o que esses sujeitos fazem é viver a margem. Não integram os espaços que os excluem, mas criam estratégias para contar, fazer cálculos, leituras de mundo que os permitam viver o dia a dia.

Esses saberes devem ser considerados e inseridos no currículo das instituições curriculares, essa inserção não é uniforme, pois cada escola está em uma comunidade, cada comunidade inserida em uma regionalidade e dessa forma, as culturas populares são diversas e cada grupo escolar, cada turma, irá demandar uma articulação diferente, portanto, a legislação assegura, orienta e determina que tal ação integrativa se cumpra, mas quem irá executar será o professor e professora de cada escola, em seu turma, conhecendo seu alunado.

A LDB em seu artigo 61, declara que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 42)

Ao afirmar que a formação docente deve atender as especificidades de suas atividades nas diferentes modalidades, considera-se que há necessidade de um docente voltado aos objetivos da EJA, assim corrobora o proposto na DCNEJA quando afirma que

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

O docente na EJA deverá ter as habilidades do magistério incluindo competências que o possibilitem atuar nessa modalidade, respeitando e compreendendo suas demandas de modo a desenvolver situações pedagógicas complexas e diversas, adequando os currículos na integração dos saberes populares e conteúdos escolares em uma relação de ensino-aprendizagem mediadora entre os conhecimentos e alunos.

Tanto a LDB, quanto a DCNEJA, preveem a formação em nível superior para o professor da Educação Básica, aliando teoria e prática formativa capacitando os profissionais para uma atuação ética, competente, de qualidade para atender a esfera educacional. A formação voltada para EJA ainda é um espaço de debates e construção, pois mais do que as outras modalidades, é revestida de subjetividade, nos indivíduos, no ensino e na relação que se estabelece entre esses elementos.

Essa formação encontra desafios na sua execução, como relacionar conteúdos formativos necessários a graduação docente, no que tange a ação pedagógica, e ao mesmo tempo situar os diferentes sujeitos e modalidades? Nesse quesito, não é incomum encontrar um processo de infantilização na metodologia utilizada em salas de EJA. Sobre isso, Ventura (2012, p. 74) aponta que

Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

Arroyo (2006) parte da constatação que não há parâmetros na formação docente para EJA por não ter um perfil desse profissional e atribui isso a própria constituição da EJA de

forma marginal no sistema educacional. Tal qual a EJA encontrou tantas barreiras para se concretizar como modalidade e direito, a formação docente dos educadores, igualmente, não se definiu claramente.

Considera-se, nesse trabalho, o profissional docente formado em Pedagogia, pois é ele quem atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e será esse profissional que trabalhará o Ciclo I e II da EJA, que compreende o período relativo do 1º ao 5º ano dessa etapa, sendo o Ciclo I dedicado à alfabetização. Para isso, ao consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, encontramos apenas duas menções que consideram a EJA, no 5º e 8º artigo.

O Artigo 5º especifica as aptidões necessárias ao egresso do curso:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2006, p. 2)

O Artigo 8º versa sobre a integralização de estudos no projeto pedagógico:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (*Ibid.*, p. 4-5)

Nos dois artigos tratam apenas como modalidade, assim conclui-se a inclusão da EJA, mas cabe estabelecer que nominalmente, a EJA, só é citada no artigo 8º, no inciso IV que determina o Estágio Supervisionado Obrigatório e cada modalidade e etapa em que deve ser realizado e, portanto, constar do currículo dos cursos de Pedagogia. Tal constatação corrobora com Arroyo e coloca em foco a falta de um perfil definido do docente da EJA.

Dada a complexidade de se pensar a EJA, num contexto de educação para vida, juntamente a uma história de rupturas, acaba-se por identificar que a própria modalidade encontra na atualidade, desde 1988, o maior tempo de estabilidade, enquanto direito assegurado e leis que não foram revogadas, o que permitiu a sequência de construção com diretrizes e programas, da mesma forma, a formação docente para EJA também é institucionalizada nesse mesmo período.

Paulo Freire com sua pedagogia crítica e suas ações na década de 1960, deixou um importante legado de conhecimentos acerca da atuação na EJA: colocando os indivíduos no centro da ação. E o perfil docente da EJA, nos dias de hoje, segue em construção, se alimentando

da própria trajetória da educação, da educação popular, afinal, se os educandos são o centro da EJA, deverá ser olhando para eles, conhecendo, pesquisando, que se construirá o perfil dos educadores.

As concepções de educador de jovens e adultos e de sua formação terão que abrir-se à própria sociedade. A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. (ARROYO, 2006, p. 19)

Concordando com o autor, a formação docente para EJA deve se voltar aos sujeitos, para a sociedade, pautando-se nos Direitos Humanos, afinal o não acesso em idade regular à escolaridade é um processo de exclusão social determinado por fatores de desigualdade, o reconhecimento das múltiplas culturas e o curso de formação é o local de privilégio para apresentar a teoria acumulada, promover os estágios e a consequente, práxis, a reflexão da ação que parte da teoria e retornando a ela.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico descreve-se o percurso metodológico desta pesquisa, explicitando a metodologia adotada, sua tipologia e abordagem, o instrumento de coleta de dados, bem como suas limitações.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A ciência representa uma forma de conhecimento que demanda princípios e metodologias específicas, objetivas, sistemáticas e verificáveis. A ciência não se submete a impressões e nem se constitui pelos quereres individuais. É ampla, falível e se reconhece na possibilidade de falhar. Assim, para a construção desse trabalho, com os objetivos delimitados, seguiu-se a escolha dos métodos e abordagens.

Os níveis de pesquisa adotada, foram a exploratória porque “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27) e a descritiva porque “as pesquisas desse tipo têm como primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno” (*Ibid.*, p. 28) e, como isso, oferece suporte para estabelecer relações entre as possíveis variáveis encontradas no trajeto metodológico.

Para embasar a construção, produção e análise dessa pesquisa, utilizou-se o levantamento bibliográfico, que faz parte da pesquisa exploratória com intenção de proporcionar maior familiaridade com a temática, além de oferecer subsídio teórico para construção do referencial e embasar as análises posteriores a coleta de dados. Dessa forma, utilizou-se esse método porque as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p. 27)

Por envolver o estudo acerca de legislação educacional, incluiu-se a pesquisa documental, que embora semelhante a pesquisa bibliográfica, sua vantagem agregadora a produção da pesquisa é que ela “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (*Ibid.*, p. 51)

A abordagem foi de cunho quanti-qualitativo. Quantitativa para dar conta de verificar os dados coletados considerando a amostragem reunida, utilizando a objetividade para os dados quantificáveis. E qualitativa para lidar com o caráter subjetivo de alguns dados presentes no instrumento de pesquisa, que permite a expressão de experiências e narrativas.

3.2 INSTRUMENTO PARA A COLETA DOS DADOS

Para a realização da pesquisa, o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário semiestruturado, composto por 12 perguntas – entre questões abertas e fechadas, elaborado com 3 grupos de análise. O primeiro grupo, composto por 5 perguntas fechadas que permitam conhecer o perfil dos graduandos participantes; o segundo grupo, composto por 4 perguntas, entre abertas e fechadas, faz uma abordagem direta sobre aspectos curriculares do curso de Pedagogia sobre a EJA; e o terceiro grupo, composto por 3 perguntas, sendo 1 aos graduandos e egressos que optaram por área de aprofundamento em Educação Especial e 2 perguntas direcionadas aos que escolheram área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos.

O público alvo inicial consideraria apenas os alunos concluintes do curso de Pedagogia do CE-UEPB, mas em decorrência da pandemia do coronavírus e suspensão das aulas presenciais, nem todos os alunos concluintes estão matriculados, e para ampliar a possibilidade de coleta, além dos concluintes foram convidados a participar os egressos que tenham concluído o curso entre 2020-2021. Para isso, se incluiu uma pergunta inicial, para mensurar quantos concluintes e quantos egressos participaram.

Conforme apontando anteriormente, o contexto pandêmico impactou as possibilidades de coleta de dados presenciais e a aplicação foi reorientada para o meio on-line. Utilizou-se a plataforma Google e sua ferramenta Formulários para a criação do questionário e a divulgação da pesquisa foi feita em grupos de *WhatsApp* dedicados a disciplinas em andamento no período 2021.1, como Educação Popular, Alfabetização de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado em EJA, entre outras, em que participam alunos do curso de Pedagogia. Os egressos foram, igualmente, contatados em grupos de *WhatsApp* de turmas mais antigas do curso. Esse formato de coleta foi realizado por conta da pandemia provocada pelo Covid-19, em que o mundo inteiro entrou em uma situação de quarentena, pelo alto contágio da doença, assim, as aulas passaram a ser feitas de modo remoto e o contato humano passou a ser por redes e mídias digitais, portanto, não foi possível contatar pessoalmente nenhum participante e o meio que possibilitou a pesquisa foram os grupos de whatsapp.

Ao todo, 24 pessoas participaram da coleta de dados, dos quais 19 se identificaram como alunos concluintes e 5 como egressos que concluíram o curso entre o ano de 2020-2021. A formatação dos questionários, por decisão intencional, não contempla um campo de identificação por nome. Tal decisão foi tomada para que dentro das perguntas que permitem

respostas abertas, a expressão dos sujeitos participantes não fosse afetada de nenhuma maneira, dando total liberdade de resposta.

Mediante a essa decisão, os sujeitos foram citados ao longo da análise sob a nomenclatura de: aluna ou aluno, juntamente a um número de 1 a 19, para os concluintes e, egresso, juntamente a um número de 1 a 5. A escolha dos números foi aleatória, obedecendo à ordem de resposta do questionário.

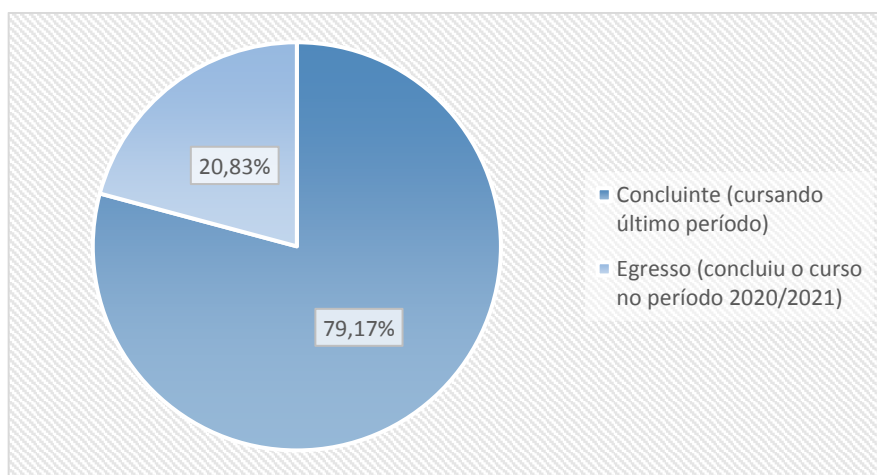
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados presentes nesta pesquisa foram coletados entre agosto e outubro de 2021, e para iniciar a análise dos dados, será apresentado o primeiro grupo de perguntas que constitui o instrumento de coleta, que permite delimitar o perfil dos sujeitos participantes.

4.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

O universo da pesquisa foi constituído pelos alunos concluintes e egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. No primeiro resultado, buscou-se quantificar a situação acadêmica dos participantes o que está demonstrado no gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Estágio da formação do participante da pesquisa



Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021.

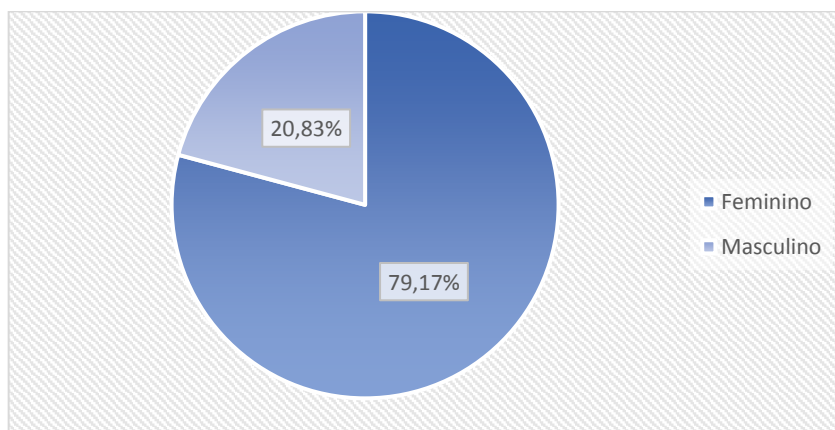
No gráfico 1, pode-se constatar que dos 24 participantes da pesquisa, 79.17% são alunos concluintes, cursando seu último período na graduação, e 20,83% são egressos do Curso de Pedagogia do CE-UFPB, que concluíram a graduação entre 2020-2021, indicando o estágio da formação em que se encontra cada um dos participantes.

Questionou-se, para além do estágio da formação inicial, o ano em que o curso foi iniciado. Para o que foi respondido: 2012 – 1 pessoa; 2015 – 5 pessoas; 2016 – 9 pessoas; 2017 – 8 pessoas; 2018 -1 pessoa. Essa questão era para assegurar que todos os participantes cursaram ou cursam a matriz curricular vigente no curso de Pedagogia, e por isso, delimitou-se o período de formação dos egressos, para que esses fossem contemporâneos aos alunos concluintes. Esses dados também demonstram que os alunos têm seguido o curso dentro do período proposto pela graduação, sem interrupções ou dilatações do curso, com apenas uma exceção, o participante que iniciou em 2012.

A importância do grupo, em sua maioria, ser composto por pessoas que iniciaram o curso em épocas próximas é proporcionar uma visão igualitária do processo de ensino e aprendizagem dentro do curso de Pedagogia no CE-UFPB.

Para dar sequência a definição do perfil dos(as) graduandos(as) e egressos(as) participantes, foi solicitado que identificassem o sexo, conforme pode-se ver no gráfico 2.

Gráfico 2 – Sexo dos participantes da pesquisa



Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021

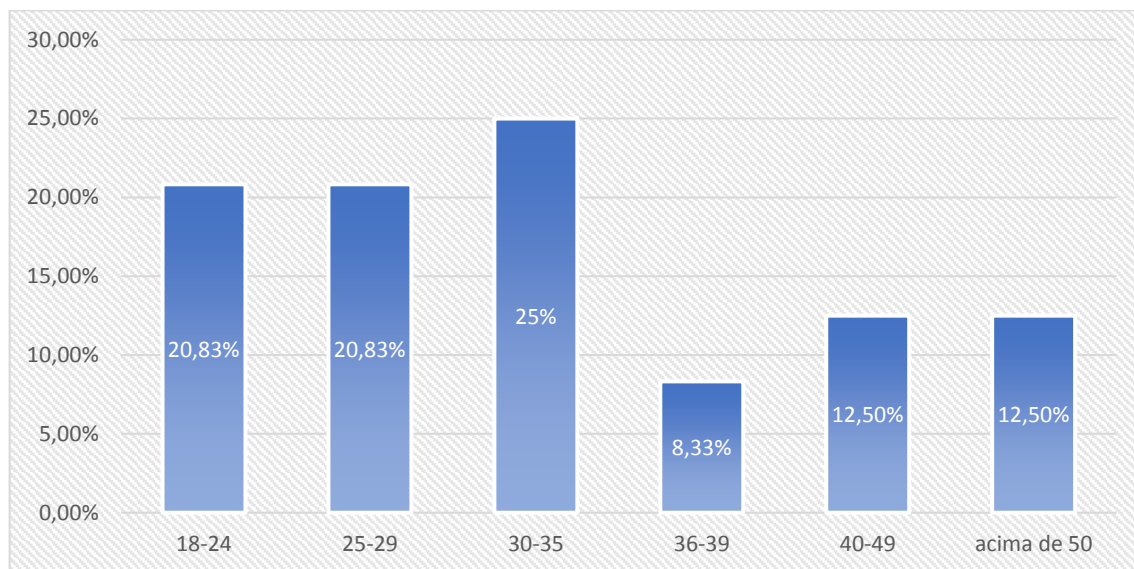
O gráfico 2, refere-se ao total de mulheres e homens que compõem o grupo analisado, sendo 79,17% mulheres e 20,83% homens. Os números reforçam o padrão conhecido dos cursos de Pedagogia como um campo feminino.

A feminização do campo da Pedagogia é um padrão já conhecido que se estabeleceu historicamente por diversos fatores e teve seu início a partir do século XIX. “No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário.” (VIANNA, 2001, p.4)

Entre os diversos fatores que levaram ao aumento da presença feminina no campo da Educação, pode-se citar a vinculação da imagem amorosa e maternal da mulher para a atuação na educação e a mulher em tempos passados, também encontrou na área a possibilidade de sua emancipação e saída do lar. Ao final do século XX a predominância da presença feminina já estava configurada dentro do campo educacional, e embora a mulher tenha alcançado muito espaço no mercado de trabalho, o campo da Pedagogia permaneceu um território de atuação feminina, principalmente na Educação Infantil, mas também se reflete nos demais segmentos da Educação. Tal afirmação se confirma dentro do grupo pesquisado, no qual dos 24 participantes apenas 5 são homens, e dentre eles, 4 escolheram a área de aprofundamento em EJA.

Para seguir o delineamento do perfil do público participante da pesquisa, se buscou identificar, também, a idade dos sujeitos, conforme pode-se ver no gráfico 3.

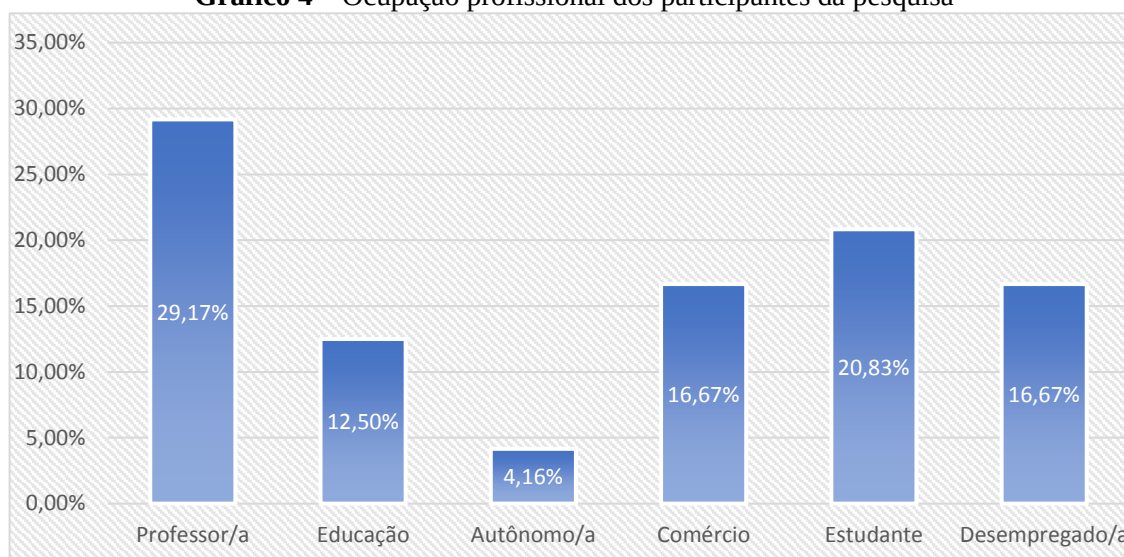
Gráfico 3 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021.

O gráfico 3 traz um panorama da faixa etária dos participantes mostrando que mais da metade deles, 66,6% dos 24 participantes, estão dentro da faixa etária entre 18 e 35 anos, e apenas 33,3% está dentro da faixa etária entre 36 e acima de 50 anos, o que configura um quadro de estudantes jovens que tem se efetivado dentro do curso de Pedagogia no CE-UFPB. Outro dado relevante é que dos 5 participantes do sexo masculino, 4 se encontram na faixa etária predominante, 18 a 35 anos, o que representa também a inserção dos homens mais jovens no campo educacional.

Por fim, o último elemento constitutivo para o delineamento dos sujeitos participantes, se dedicou a conhecer a atuação profissional, conforme o gráfico 4, no momento do percurso formativo no curso de Pedagogia.

Gráfico 4 – Ocupação profissional dos participantes da pesquisa

Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021.

O gráfico 4 aponta que 62,5% dos sujeitos participantes da pesquisa exercem alguma atividade profissional, enquanto os outros 37,5% dedicam-se inteiramente a condição de estudante. A pergunta relativa à ocupação profissional era aberta para a classificação pessoal, pode-se perceber que ainda que estejam na condição de estudantes, 4 participantes prefeririam se identificar como desempregados. Em relação a atuação autônoma, 1 se identificou como empreendedor, 1 que atua na condição de bolsista se identificou como trabalhador do campo educacional e 1 pessoa se identificou como professora de reforço escolar sem vínculo empregatício.

O que se torna perceptível nestes dados é que 10 pessoas, entre os 15 participantes que exercem atividade profissional, estão atuando na área da Educação, sendo todas as 10 mulheres, das quais 7 atuam como professoras e 3 em outras funções ligadas a escola. Por pertencerem ao último período do curso, e terem passado por estágios docentes variados no sistema escolar, pode-se observar que nem este fator contribuiu, de forma ampla, na inserção destes concluintes no trabalho docente dentro das escolas, ainda que não tenham a formação concluída.

Assim pode-se traçar o perfil do grupo participante como de maioria feminina, composto de sujeitos jovens, sem evasões do curso, realizando a formação de forma linear e contínua, e parcialmente de trabalhadores inseridos formalmente no mercado de trabalho.

4.2 A ABORDAGEM CURRICULAR SOBRE EJA

O currículo se configura como um espaço de elaboração de metodologias e convergências de práticas e diretrizes para a construção de um trabalho pedagógico consistente. Um espaço que vive se configurando e reconfigurando, se moldando diante do cenário em que está inserido, abrangendo em seu conteúdo a diversidade dos sujeitos e propostas integradoras entre disciplinas e conteúdo.

A centralidade desta pesquisa configurou-se, justamente, com o objetivo de analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia no CE-UFPB, considerando um dos apontamentos do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que em seu Artigo 6 diz:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. (BRASIL, 2005, p.3)

Dentro do conjunto de elementos que o documento orienta a constituição do currículo dos cursos de Pedagogia, fica evidente a necessidade da compreensão do universo de jovens e adultos, tanto quanto do infantil. Contemplar no currículo da graduação tais aspectos para garantir que os futuros docentes estejam aptos a atuar com toda a diversidade que irão encontrar na sala de aula, assim como os processos cognitivos diferenciados que esse público tem em relação aos processos infantis.

Para determinar quanto do currículo contempla em disciplinas voltadas a EJA, os participantes foram questionados sobre quantas disciplinas específicas cursaram e das disciplinas cursadas quantas eram de caráter obrigatório. Para abordar essa questão se aplicou a pergunta: Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas e obrigatórias sobre EJA cursou, antes da área de aprofundamento?

Todos os 24 participantes confirmaram tal constatação dizendo que cumpriram uma disciplina obrigatória. E dos 24 participantes, apenas 7 cursaram entre duas ou mais disciplinas sobre EJA, além da obrigatória, sendo estas demais disciplinas em caráter optativo. A partir deste resultado, constata-se que a matriz curricular atual do curso de Pedagogia, ofertado pela UFPB, conta com apenas uma disciplina específica sobre Educação de Jovens e Adultos em caráter obrigatório, antes da escolha da área de aprofundamento no último período da graduação.

É necessário problematizar essa adoção de apenas uma disciplina obrigatória acerca da Educação de Jovens e Adultos, na matriz curricular do curso de Pedagogia no CE-UFPB, a

partir do que é proposto em seu Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC). No documento explicita que seu objetivo é:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (2006, p. 13)

Assim, identifica-se a presença da formação para docência na EJA no objetivo do curso, e segue definindo que o perfil profissional do egresso do curso contempla:

- curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. (2006, p. 13)

O que se constata é que a proposta envolve a formação docente profissional para EJA e contempla na formação desse egresso, uma base sólida teórica-metodológica de maneira a dar conta dos processos educativos nas modalidades para qual a atuação docente está voltada. Tendo em vista a presença de uma única disciplina em caráter obrigatório durante o curso de Pedagogia, antes da área de aprofundamento, nos leva a questão sobre a forma que a EJA, enquanto modalidade e, conseqüentemente, os seus sujeitos estão presentes na formação.

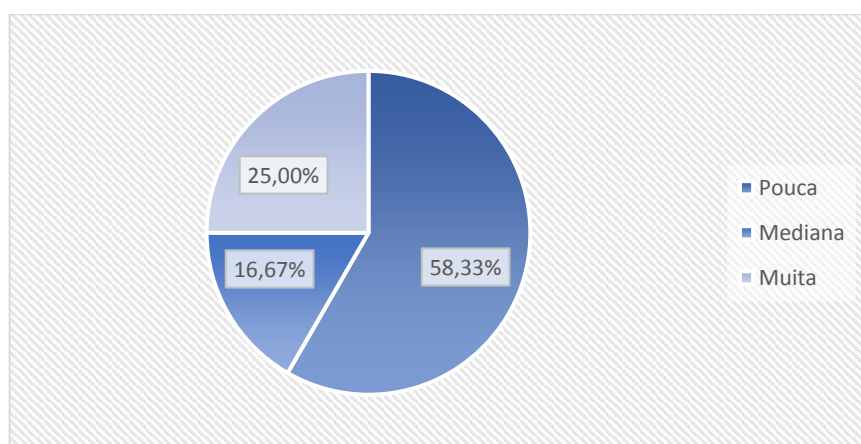
Visto que existe uma área de aprofundamento, esta não pode ser utilizada como justificativa para a invisibilidade da EJA em prol de outras etapas da Educação Básica. O documento, elenca no tópico destinado as competências, atitudes e habilidades que o egresso deve estar apto a “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças” (2006, p.14), embora realce a particularidade de atender crianças, o que se apresenta pelo próprio contexto social em que a atuação profissional tenha maior campo com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, isso não exclui a presença dos sujeitos da EJA e as especificidades da modalidade.

A existência de uma disciplina específica obrigatória, situada no 5º período do curso de Pedagogia, mesmo momento em que o curso adentra o campo das metodologias da educação, abre um espaço para o conhecimento acerca dos sujeitos da EJA e da modalidade, no entanto,

observando o objetivo do curso, essa disciplina não pode e nem deve funcionar isoladamente. Ao propor disciplinas de ensino, sendo as disciplinas escolares os objetivos das disciplinas formativas, não se pode excluir os sujeitos da EJA. Há que se propor aprendizagens em contextos que envolvem os diversos educandos das diversas etapas e modalidades.

Para além deste currículo formal, o qual determina a constituição da única disciplina obrigatória do curso, é preciso constatar se nas práticas dos formadores docentes a abordagem sobre os aspectos que constituem a aprendizagem sobre EJA, é igualmente contemplada, ou se no currículo prático apresentam-se limitações. Para esse elemento, o questionamento aplicado foi: Em relação a abordagem sobre EJA nas disciplinas gerais cursadas, você considera esta abordagem: – e solicitou-se que fosse mensurado em pouca, mediana ou muita. No gráfico 5, tem-se a constatação, a partir da percepção dos alunos, acerca da abordagem nos discursos dos docentes formadores.

Gráfico 5 – Abordagem sobre a EJA



Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021

O gráfico 5 traz as respostas referentes a esta abordagem da temática EJA dentro das disciplinas gerais cursadas até o nível anterior a área de aprofundamento. Pode-se perceber que a grande maioria, aqui representada por 58,33% dos participantes, considera esta abordagem pouca, 25% classifica a abordagem como muita e 16,67% aponta a abordagem como mediana.

Nesse momento, cabe refletir sobre quais os objetivos da formação docente. Ao compreender que esta deve

Representar posturas, atitudes e valores centrados na democracia, significa formar seres humanos cômicos, fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter, que têm no respeito o fundamento de suas intenções e ações – respeito as possibilidades, respeito aos direitos, respeito a um ensino de qualidade que seja vivo e repleto de sentido e significado, um ensino que forme a “segunda natureza” sempre renovada a cada surgimento de novas elaborações conceituais. (FERREIRA, 2008, p.71)

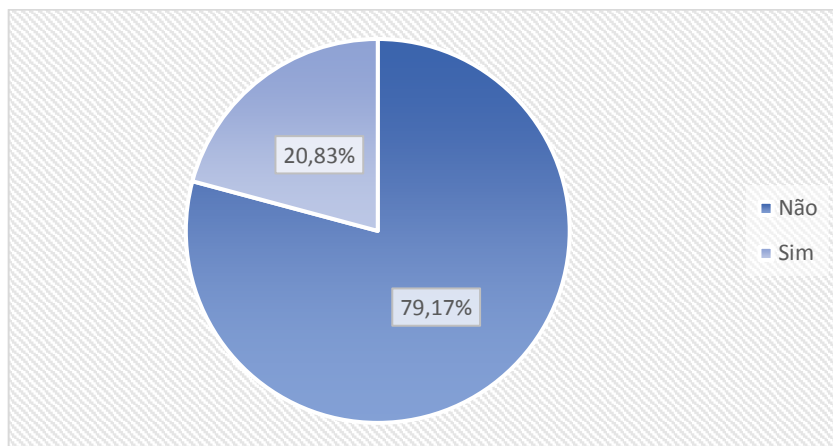
Quando esses resultados, obtidos a partir da percepção dos participantes, evidenciam que a presença da abordagem nos discursos dos docentes formadores não contempla o proposto para as competências, atitudes e habilidades, determinados no PPC quanto a aptidão do egresso em “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (UFPB, 2006, p. 14)

Pensando nesse aspecto, considera-se também o campo de atuação que o documento aponta como uma das dimensões a “docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos” (*Ibid.* 2006, p. 15). Portanto, ao optarem em uma abordagem mínima acerca da EJA em seus discursos, os professores formadores acabam por criar uma relação de privilégio entre as etapas e modalidades da Educação Básica, o que, segundo a pesquisa, evidencia uma invisibilidade da EJA dentro da própria formação em Pedagogia.

Ao considerar, até este momento, o que é proposto no PPC compreende-se que a formação em Pedagogia, alicerçada em uma base docente, se destina também a EJA, independente da área de aprofundamento, dessa forma, um egresso que tenha optado pela área de aprofundamento em Educação Especial, em posse de seu licenciamento no curso, poderá ser professor na EJA e por este motivo, que reforça-se a necessidade de analisar os discursos dos formadores para que o perfil do egresso seja construído ao longo da formação observando a presença dos diferentes indivíduos a quem sua atuação será destinada.

Para um aprofundamento nessa perspectiva, e também o impacto dessa abordagem, questionou-se em seguida: A partir da abordagem dentro do currículo do curso de Pedagogia, considerando as disciplinas obrigatórias cursadas e as abordagens nas demais disciplinas, você se sente apta (o) para atuar no segmento da Educação de Jovens e Adultos?

O gráfico 6, traz a percepção individual dos participantes acerca de sua aptidão para atuação na EJA tendo como referência a construção das aprendizagens e abordagens sobre a modalidade.

Gráfico 6 – Aptidão para atuar na EJA

Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021

Conforme o Gráfico 6 aponta, 79,17% dos sujeitos não se sentem aptos a atuarem na EJA e 20,83% se sente apto para tal atuação docente. Em relação às respostas ao questionamento anterior, acerca da abordagem sobre EJA, em que 5 participantes consideraram muita a abordagem sobre a modalidade, apenas 4 desses participantes responderam se sentir aptos (as) para atuar na EJA.

É relevante compreender esse fenômeno em relação a aptidão dos alunos, porque independente da área de aprofundamento, ao concluir a graduação em Pedagogia, todos poderão atuar na EJA, caso haja oportunidade. Isso remete às discussões apontadas por Ventura (2012) que, ao não envolver as complexidades e subjetividades presentes na educação de jovens e adultos, a tendência é a reprise dos moldes aprendidos na perspectiva da atuação docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Por isso, essa pesquisa visa colocar em foco a necessidade da abordagem acerca da EJA, para além das disciplinas específicas obrigatórias, que não seja a única que está presente em todo currículo do curso ou as que compõe a área de aprofundamento, para que o egresso ao se deparar com a atuação na EJA ao longo de sua trajetória profissional esteja apto para lidar com as subjetividades presentes nessa modalidade.

Desse modo, da mesma forma que se aborda a multiplicidade de crianças e seus contextos presentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, os sujeitos da EJA e a própria modalidade ao serem inseridos nas abordagens discursivas dos formadores, permite que os graduandos relacionem em suas aprendizagens, os sujeitos da EJA, e para tal é preciso que sejam inclusos.

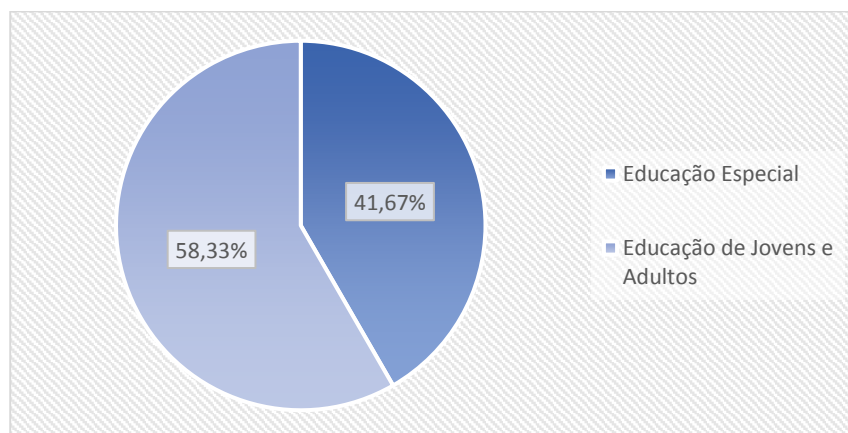
Para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de licenciatura. Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização. (VENTURA, 2012, p. 79)

Ao questionar se sentem aptos ou não para atuação na EJA, busca-se também conferir o que é proposto no PCC, baseado no que destina sua composição curricular:

Visando assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade e a flexibilidade, a estrutura curricular privilegia “o fazer e o pensar” cotidiano, através das atividades integradoras e das práticas pedagógicas desenvolvidas. O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão o conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal; na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares. (2006, p. 16)

O documento aponta, novamente, a presença da Educação de Jovens e Adultos como elemento constitutivo dos objetivos do curso e de sua composição curricular, porém, a partir dos resultados obtidos, a ausência da abordagem sobre EJA nos currículos individuais dos professores, não tem atendido ao PPC e o reflexo direto dessa abordagem é a percepção dos alunos concluintes e dos egressos, em sua maioria, de não se sentirem aptos a atuar no segmento, o que evidencia que a estrutura do curricular do pensar e fazer com atividades integradoras, não estão integrando todas as modalidades em que a docência, a partir da Licenciatura em Pedagogia, se destina, de forma que a repetição de métodos aplicados a Educação Infantil e Ensino Fundamental podem acabar utilizados na EJA.

Na sequência, buscou-se levantar entre os participantes qual a escolha da área de aprofundamento. Nesse momento, seguindo a cadência que foi determinada para a pesquisa, separa-se os participantes por escolha do aprofundamento e as perguntas que foram colocadas na sequência, se destinam de acordo com a escolha apontada. No gráfico 7, abaixo, verifica-se que 41,67% dos pesquisados optaram por aprofundamento em Educação Especial, enquanto 58,33% optaram pelo aprofundamento em EJA.

Gráfico 7 – Área de aprofundamento

Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021

Fica evidenciado que existe a predominância na escolha para área de aprofundamento no magistério voltado a EJA. No entanto, uma pergunta final para o grupo que apontou a escolha em Educação Especial, foi feita: Se a abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos fosse diferente ao longo do curso de Pedagogia, acredita que poderia ter estimulado seu interesse pela área? Para essa pergunta, 50% dos participantes que escolheram Educação Especial, responderam que sim.

A pergunta a seguir: A que atribui a motivação de escolha pela área de aprofundamento em EJA? – destinava-se somente aos participantes que escolheram EJA, mas por ser uma pergunta aberta, 2 pesquisados que escolheram Educação Especial, responderam e justificaram sua escolha.

“Tive apenas 1 cadeira voltada a educação de Jovens e adultos, poucas palestras, não tive tanta motivação em aprofundar nas pesquisas com relação a EJA.” (Concluente 15, aprofundamento em Ed. Especial)

“A probabilidade de receber um aluno com deficiência era maior do que o trabalho na EJA.” Concluente 19, aprofundamento em Ed. Especial)

As duas respostas espontâneas, contribui ao ampliar e reforçar as percepções iniciais, oriunda da análise dos dados coletados, de que o currículo prático não tem contribuído de forma satisfatória para atingir os graduandos e gerado condições de desenvolverem bases para aplicação na docência voltada à EJA. E esse fator tem sido uma possível influência no distanciamento de alguns alunos da modalidade.

Juntamente às respostas expostas anteriormente, no que tange se sentirem aptos ou não para atuação em EJA, fica evidente que mesmo que possam atuar na área após a conclusão da

graduação, esses egressos não se sentem aptos para tal, em função da proposta curricular e abordagem geral sobre o tema.

O ser humano é, um processo, mais precisamente, o processo de seus atos. Significa concretamente o processo de seus atos conscientes ou ingênuos que lhe permitirão um vir a ser dependente desse processo de autoconstrução a partir das condições dadas. (FERREIRA, 2008, p.53)

Refletindo a fala da autora a partir das respostas dos participantes, cabe pensar sobre a importância da base fornecida na graduação que subsidiará todo o processo prático dos docentes, fornecendo a capacidade de ler o meio ao qual está inserido e ampliar essa leitura para conhecer as necessidades de seus alunos, levando-os a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se de suma importância a construção desta base dentro da graduação e que esta não seja o reflexo de relações de poder dentro do currículo do curso, contemplando de forma privilegiada algumas abordagens em detrimento a outras, assim como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia orientam.

4.3 UM OLHAR ACERCA DOS REFLEXOS DA ABORDAGEM SOBRE EJA

A Educação de Jovens e Adultos por ter sempre se constituído à margem do sistema educacional demorou em alcançar conquistas de políticas públicas que a definissem e assegurassem parâmetros e diretrizes para sua constituição enquanto direito e a isso podemos atribuir a própria dificuldade de definir o perfil dos docentes atuantes nessa modalidade.

No entanto, na atualidade, é conhecido o perfil dos estudantes que recorrem a EJA, são sujeitos que são vítimas das desigualdades sociais, que abandonam os estudos por precisarem, em sua maioria, trabalhar e contribuir no sustento de suas famílias e dessa forma, o trabalho acaba por tornar-se prioridade. Com o acirramento do mercado, no que tange as oportunidades de emprego, tem se exigido cada vez mais escolarização dos pretendentes as vagas disponíveis. O que gera o retorno desses sujeitos, anteriormente evadidos, a escola.

Na atualidade a EJA já conta com Diretrizes Curriculares Nacionais que direcionam seus objetivos e o perfil dos estudantes, agora conhecido, demanda uma atuação docente tão diversa quanto seu quadro discente, assim como demanda também mais pesquisas e projetos para sua constante construção. O espaço acadêmico, proporcionado pelas instituições de ensino superior, se constitui como o território para o desenvolvimento de pesquisas e estudos que promovam a expansão das práticas docentes para EJA.

O curso de Pedagogia do CE-UFPB, objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se por ofertar o aprofundamento em EJA e conta com uma sólida pós-graduação que oferece linhas de pesquisa na área. Após as análises anteriores sobre as práticas curriculares, foram direcionadas as duas últimas perguntas do questionário para verificar as motivações que estimularam os graduandos que optaram pelo aprofundamento em EJA.

Quadro 1 – Motivação para a escolha da área de aprofundamento em EJA

PERGUNTA	RESPOSTAS
Considerando a resposta anterior (qual área de aprofundamento escolheu), a que atribui a motivação de escolha na área?	“Não me identifico com a proposta da área. Escolhi por causa do horário disponível” (Concluente 1)
	“Curiosidade” (Concluente 2)
	“O próprio sistema do Sigaa já me colocou em aprofundamento em EJA. Não foi algo escolhido.” (Concluente 3)
	“Dentre as duas áreas que o curso oferece, ela é a mais me desperta interesse.” (Concluente 4)
	“Primeiro por ser o mais fácil de cursar sendo aluna do noturno, já que todas as disciplinas são a noite, e segundo, porque tenho familiares que utilizaram a EJA e sempre achei que não incentivam os alunos dessa modalidade a irem além na formação, como se a faculdade não fosse possível para quem termina a escola na EJA.” (Concluente 5)
	“Queria ter outras experiências dentro da Pedagogia, além do ensino infantil e fundamental.” (Concluente 6)
	“Maior aproximação com o público.” (Concluente 7)
	“A minha identificação com a área.” (Concluente 8)
	“Os professores.” (Concluente 9)
	“A área de educação especial, dito voltada mais para educação infantil ter menos inserção do sexo masculino em vaga de trabalho.” (Concluente 10)
	“Histórico familiar.” (Concluente 11)
	“Me identifico com o público-alvo.” (Concluente 12)
	“Aos professores que apresentaram as bases teóricas muito bem, assim como o Ensino que é enriquecedor. Trata-se de uma população maravilhosa de se trabalhar e suas histórias de vida me encanta.” (Egresso 1)
	“Identificação com a EJA” (Egresso 2)

Fonte: dados coletados na pesquisa entre ago-out/2021

Das 14 respostas obtidas, identificou-se 5 motivações predominantes. Concluintes 1, 3 e 5 apontam que a escolha se vincula a organização curricular que já insere automaticamente os alunos do noturno na área de aprofundamento em EJA e pela facilidade do horário.

Concluente 5 elenca mais um elemento que se refere ao histórico familiar, essa motivação também foi apontada por concluente 11.

O motivo que foi mais destacado é a identificação ou aproximação com o público-alvo da EJA. A motivação foi destacada pelos concluintes 7, 8, 12 e Egresso 2. Tanto a motivação por identificação/aproximação com o público-alvo como a histórico familiar, apontam para um elemento importante: afetividades oriundas de experiências pessoais ou pela própria vulnerabilidade do segmento.

Motivações afetivas contribuem quando a amorosidade se torna um elo de ligação entre os sujeitos na construção de vínculos que permitem ao egresso de Pedagogia, estabelecer uma relação de confiança e que observe as necessidades dos seus discentes, permitindo uma relação de troca de saberes e conhecimentos, constituindo um processo de ensino e aprendizagem sólido. Sobre isto, encontramos na fala Freire que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. (2016, p. 90)

A Educação quando construída sob a perspectiva da amorosidade cria oportunidade do seu desenvolvimento como prática de liberdade, de emancipação e humanização. Essa afetividade embora comumente ligada à educação infantil, é necessária igualmente na atuação docente na EJA.

O interesse ou curiosidade, aparece como motivação para os concluintes 2, 4 e 6. A complementação do participante concluente 6 acerca de expandir os conhecimentos para além da Educação Infantil e Ensino Fundamental reforçam as percepções da pesquisa, em que pouco se aborda a EJA, como temática dentro das disciplinas, e ainda que essa insuficiência tenha motivado parte dos pesquisados que escolheram aprofundamento em Educação Especial, acabou por ser a motivação, também, de escolha para o aprofundamento em EJA.

A atuação dos professores apareceu como motivação para dois participantes, concluente 9 e egresso 1, sendo o relato desse último caracterizado pela excelente abordagem feita pelos professores e o referencial teórico apresentado com excelência. Embora minoria e em certa medida, na contramão do que fora apresentado nas respostas, há que se destacar a importância da ação docente como um impulsionador para a formação dos profissionais da pedagogia na EJA.

Apresentado por um único participante, a motivação de escolha pelo aprofundamento em EJA pelo concluente 10, se deve por questões de gênero e a associação do aprofundamento

em Educação Especial, como especialização para quem se insere na educação de crianças. Como visto anteriormente, além da pouca inserção de homens no curso de Pedagogia, os que iniciam a graduação optam pela Educação de Jovens e Adultos, pois o campo da Educação Básica tem pouco espaço para atuação do homem.

Por fim, a última pergunta do questionário de coleta de dados, questionou: O tema do seu TCC está voltado a área da EJA? – a pergunta era apenas os participantes que escolheram a EJA, no campo de aprofundamento, e a essa questão, das 19 respostas, apenas 1 pessoa informou utilizar sua pesquisa de conclusão de curso dedicada a EJA.

Assim como a própria EJA é marcada por rupturas ao longo de sua história, encontrou-se um ponto de incongruência nessas perspectivas de motivação, ainda que a maioria tenha sinalizado motivações pessoais ou identificação/aproximação com os sujeitos da EJA, os participantes no momento da pesquisa científica para sua formação não optam por seguir linhas vinculadas a EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como intenção, analisar os limites e possibilidade na formação docente para atuação na EJA, a partir da configuração curricular atual dos cursos de Pedagogia no CE-UFPB, e a luz desse objetivo, foi possível identificar que o currículo atual do curso oferta, em caráter obrigatório, apenas uma disciplina específica que, em acordo com as análises dos questionários propostos na pesquisa, não são suficientes para que os alunos se sintam aptos para atuação docente na EJA.

Alguns pontos divergentes ficaram evidentes quando, a maioria classificou a abordagem sobre EJA no decorrer do curso, no discurso e currículo individual dos docentes formadores, pouca e mediana, e determinaram sua escolha pela área por motivações diversas, e entre as mais expressivas a afetividade motivada por afetividades de vivências familiares e identificação/aproximação com os sujeitos da EJA, mas no momento da escolha de pesquisa e produção científica, no trabalho de conclusão de curso, a maioria, quase totalitária, não escolhe o tema.

A abordagem atual sobre EJA no curso de Pedagogia ofertado no CE-UFPB, apareceu apenas duas vezes como como motivação da escolha pela área sob apontamento da ação docente (professores formadores). E sob a ótica dos concluintes e egressos que optaram pela Educação Especial no aprofundamento ficou evidente, quando metade destes afirmou, que outra abordagem poderia tê-los motivado a ir para esta área.

Esse último elemento reforça a relevância do papel do docente formador, em sua ação pedagógica e em seu currículo, abordar a temática, pois não se trata de cooptar as escolhas do campo da Educação Especial, mas fortalecer aprendizagens sobre EJA e assegurar conhecimento suficiente para que os discentes, ao optarem por um campo de aprofundamento, o façam de forma intencional com base em seus conhecimentos. Ao não observar a contemplação da modalidade da EJA, em igualdade com outras etapas e modalidades, no decorrer das aprendizagens da graduação, se reflete no desinteresse na produção acadêmica de pesquisas na graduação inicial em Pedagogia.

Pensar a formação docente voltada para EJA é fundamental para que novos processos se estabeleçam nas instituições de ensino superior e as limitações da área sejam superadas, onde as rupturas cedam lugar as continuações e reconstruções. A formação docente deve ser um organismo vivo, alimentar-se dos sujeitos e seus saberes, suas percepções e anseios.

Espera-se que a atuação do docente da EJA corresponda a necessidade da área, que seja capaz de alcançar os sujeitos nela inseridos e transponha-se as limitações, agregando em seu cerne os saberes prévios dos alunos e toda a diversidade que a compõe. Para isso, o primeiro passo se dá na graduação inicial dos docentes que atuam na modalidade e deste ponto parte a necessidade de mais pesquisas acerca dos currículos práticos e ocultos estabelecidos nos cursos de Pedagogia.

Embora a matriz curricular delineada no PPC, coloque a docência para EJA entre os objetivos formativos e na composição do currículo, a abordagem individual dos professores formadores evidenciou uma relação de secundarização e invisibilidade da modalidade e dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem das disciplinas gerais do curso, centralizando a presença destes a disciplina específica obrigatória e a área de aprofundamento. A relação estabelecida, acaba por contemplar a Educação Infantil e Ensino Fundamental e seus sujeitos em uma trajetória formativa por quatro anos, enquanto a EJA recebe atenção dedicada por um nível de aprofundamento composto por 4 disciplinas.

Assim, constatou-se que a EJA é contemplada com dedicação em apenas 5 disciplinas, 1 específica no 5º período e 4 na área de aprofundamento, e depende da inclinação individual dos professores formadores para ser inserida nas demais disciplinas, o que coloca em questão se tal configuração tem dado conta de formar profissionais aptos, com habilidades e competências, para atuar na modalidade observando suas especificidades e as subjetividades dos seus indivíduos.

Conseguiu-se através desta pesquisa, responder às inquietações que a originaram, ao conhecer o currículo atual do curso de Pedagogia no CE-UFPB, e também as percepções dos graduandos concluintes e egressos, porém, suscitou ainda mais questionamentos que, potencialmente, poderão ser pesquisados posteriormente de forma mais ampla para verificar o tipo de profissional de Educação que a instituição tem formado para atuar na Educação de Jovens e Adultos. De forma bastante expressiva, a pesquisa, evidenciou a importância da formação docente na construção da própria área e na superação dos limites apresentados dentro do currículo atual.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Carta Lei de 25 de Março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017141123ae8d4679089fd3f5184b0d/PPC_Pedagogia._Curruculo_2006.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. 2010. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>> Acesso em: 08 out. 2021

FERREIRA, N.S.C. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, N.S.C; BITTENCOURT, A.B.(Orgs.) **Formação Humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008, p.51-80

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORIO, J. P. S. **Educação de Jovens e Adultos**: histórias e políticas. 2021, 34 p. Monografia (graduação), Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, GO, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2000>>. Acesso em 28 ago. 2021.

LOPES, E. S., SILVANA, F. S. S., DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: aspectos históricos e aspectos. Id on line **Rev. Psic.**, v. 10, n. 32, nov/dez 2016, p. 147-163. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/518/794>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MACIEL, L. S. B., NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Rev. Edu. e Pesq.**, v. 32, n. 3, set/dez 2006, p. 465-476. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PAIVA, J., HADDAD, S., SOARES, L. J. G., Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 24, e240050, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RAMEH, L. **Método Paulo Freire**: uma contribuição para a história da educação brasileira. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o/Paulo%20Freire.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2021.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SANTOS, A. R. **História e memórias do MOBREAL**: entre o documento básico do MOBREAL e os relatos dos ex-participantes (1967-1985). 2016. 63 p. Monografia (graduação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1415>>. Acesso em 28 ago. 2021.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 28 set. 2021.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Rev. Educ. e Contemp.**, Salvador, v. 21, n. 37, 2012, p. 71-82. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/458/398/0>>. Acesso em: 28 set. 2021.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, 2001-2002, p. 81-103. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 28 set. 2021.

APÊNDICE – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso

O objetivo dessa pesquisa: Analisar limites e possibilidades na formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos, a partir da atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia no CE-UFPB. Público alvo: alunos do curso de Pedagogia do CE-UFPB que cursam o ÚLTIMO SEMESTRE e alunos egressos que CONCLUÍRAM o curso entre 2020/2021. Pesquisadora: Caroline Cunha Aranha/Orientadora: Profa. Isolda Ayres.

*Obrigatório

1. E-mail *

Você levará em média de 5-8 minutos para responder esse questionário.

Agradecemos a colaboração!

2. Curso de Pedagogia - CE/UFPB: indique se é *

Marcar apenas uma oval.

☐ Concluinte (cursando último período)

☐ Egresso (concluiu o curso no período 2020/2021)

3. Em que ano iniciou sua graduação? *

4. Sua idade: *

13/11/2021 04:07

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso

5. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.☐ Feminino☐ Masculino☐ Outro: _____

6. No que trabalha atualmente? *

Responda as seguintes questões referentes à sua formação inicial em Pedagogia.

A abordagem sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere a modalidade, aos sujeitos, as metodologias nas disciplinas anteriores as da Área de Aprofundamento.

7. Durante a graduação em Pedagogia, quantas disciplinas específicas e obrigatórias sobre EJA cursou, antes da área da aprofundamento? *

Marcar apenas uma oval.☐ Nenhuma☐ 1☐ 2☐ Mais de duas

13/11/2021 04:07

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso

8. Em relação a abordagem sobre EJA nas disciplinas gerais cursadas, você considera esta abordagem: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pouco
☐ Mediana
☐ Muito

9. A partir da abordagem dentro do currículo do curso de Pedagogia, considerando as disciplinas obrigatórias cursadas e as abordagens nas demais disciplinas, você se sente apta (o) para atuar no segmento da Educação de Jovens e Adultos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

10. Qual a área de aprofundamento escolheu ao final do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educação Especial
☐ Educação de Jovens e Adultos

Área de Aprofundamento: Educação Especial

Caso tenha sido essa sua escolha, responda apenas a próxima questão.

11. Se a abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos fosse diferente ao longo do curso de Pedagogia, acredita que poderia ter estimulado seu interesse pela área?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

13/11/2021 04:07

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso

Área de Aprofundamento: Educação de Jovens e Adultos

Caso tenha sido essa sua escola, responda as próximas 2 questões.

12. A que atribui a motivação de escolha pela área de aprofundamento em EJA?

13. O tema do seu TCC está voltado a área da EJA?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários