UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de
Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo

Karina de Souza Elias

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências. Área: Educação.

Ribeirão Preto - SP

2018

KARINA DE SOUZA ELIAS

O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja
o Programa de Pós-Graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas

RIBEIRÃO PRETO - SP

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elias, Karina de Souza

O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo. Ribeirão Preto - SP, 2018.

200 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Curso de Pedagogia. 3. Currículo. 4. Formação Inicial de Professores.

ELIAS, K. S. O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 18 / 12 / 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Ao meu vô Ivo (in memoriam), tenho certeza que
está torcendo por mim aonde quer que esteja.*

Dedico este trabalho aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, tão importantes para minha trajetória profissional, que se tornaram a “mola propulsora” para me instigar à problemática sobre currículo e formação de professores nesta modalidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora e professora Noeli Prestes Padilha Rivas com quem obtive valiosas experiências acadêmicas durante a graduação, na relação professora-aluna, e no decorrer do mestrado na relação orientadora-orientanda. Foi um imenso prazer ter a oportunidade de compartilhar com você momentos de descobertas, troca de conhecimentos e pesquisa.

Agradeço especialmente aos membros da banca examinadora da qualificação e da defesa composta pelos professores doutores Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP), Elmir de Almeida (FFCLRP/USP) e Cristina Cinto Araújo Pedroso (FFCLRP/USP) pela singular contribuição dada ao presente trabalho de pesquisa.

Agradeço imensamente à minha querida amiga Patrícia Borges Gimenes por ter me incentivado a ingressar e auxiliado a percorrer os caminhos acadêmico-científicos do mestrado. Agradeço também por sua amizade sincera e pelo carinho.

Agradeço a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto (GEPEFOR) pelo envio dos textos estudados presencialmente durante as reuniões que me mantiveram a par das discussões feitas no coletivo. Mesmo de longe pude acompanhar os estudos teórico-metodológicos realizados pelo grupo.

Agradeço a todos os professores e educadoras do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP) por compartilharem comigo seus conhecimentos sobre a área da educação que foram muito importantes para a realização deste trabalho, assim como aos professores da pós-graduação da Faculdade de Educação (FE/USP), que, durante as aulas cursadas por mim, demonstraram a importância de questionar-analisar-pesquisar.

Agradeço infinitamente aos meus pais Sirlene e Vagner, Álvaro e Cláudia e aos meus irmãos Sabrina, Renato, Estevão, Cleyton e meu sobrinho Saulo, estes que estão sempre ao meu lado oferecendo apoio, força, palavras acolhedoras, abraços e beijos de carinho eterno que foram essenciais nos momentos que precisei estar distante. Na figura desses, agradeço também a todos os meus familiares, principalmente aos meus avós paternos e maternos, pelo carinho de sempre. O meu amor por vocês é incondicional, sem vocês eu não teria alcançado mais este objetivo. Agradeço igualmente a Deus e a espiritualidade maior aos quais sempre me recorro em preces que me dão ânimo para prosseguir.

Agradeço às amigas que a faculdade me presenteou as quais ainda fazem parte da minha vida e que, de uma maneira ou outra, estão sempre presentes tanto nos momentos de descontração como nos momentos de perrengue, são elas: Janette Ferreira de Souza, Isadora Marchi da Silva, Káren Aparecida Barbosa Ferreira, Daniela Zayat Lopes, Aline Gabriela Anacleto do Nascimento, Aretha Amorim Bellini e Marília Gabriella Ribeiro Peres.

Agradeço às pessoas que encontrei e conheci ao longo da minha trajetória como professora nos municípios de Jundiaí e Campinas, as(os) professoras(es) colegas de profissão, por dividirem comigo seus questionamentos, reflexões e emoções no que se refere à educação. Assim como àquelas que se tornaram grandes amigas: Dona Idalina, Suzane Antunes Castelli, Cirlei Oliveira e família. A estas últimas não tenho palavras para agradecer o apoio que me deram.

Agradeço às minhas amigas dos tempos da escola que até hoje estão na minha vida compartilhando bons momentos: Mariana Galvani de Paula, Tatiane Cardoso, Fernanda Cândido e Ana Carolina Arantes. Agradeço a vocês por todo o valor dado à nossa amizade.

Agradeço, por fim, aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois sem o “impulso” que eles se tornaram, ao longo dos três anos da minha profissão como professora de EJA, este trabalho não teria sido elaborado.

Todas estas pessoas mencionadas constituem a minha identidade como professora de educação básica...

(...) a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, (...) a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice. A aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio da morte. Em tal contexto cultural, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social.

DI PIERRO et al., 2001

RESUMO

ELIAS, K. S. **O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). 200 p. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2018.

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido ampliada na atualidade constituindo-se em um dos temas relevantes para a compreensão do papel do curso de Pedagogia na formação do professor, sendo este curso constituído por legislações e concepções históricas que ora compreendem o pedagogo como especialista que detém os conhecimentos educacionais, ora identificam o pedagogo ligado estreitamente à docência. Este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar como a temática de EJA tem sido considerada nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades públicas no estado de São Paulo. Os pressupostos teóricos, inicialmente, contemplam o campo da educação superior no Brasil que trazem reflexões sobre a história, modelos e problemáticas acerca da universidade brasileira. Posteriormente de pesquisas que apresentam um panorama histórico e legislativo sobre o curso de Pedagogia e a discussão de seu campo epistemológico na problemática sobre a ampliação do que é ser pedagogo no Brasil, além de aspectos importantes referentes à formação de professores e concepções de currículo. Integram-se também aos pressupostos teóricos deste trabalho, a fim de trazer contribuições para a modalidade de EJA, a discussão sobre direito e qualidade na educação básica, assim como investigações sobre a questão da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos, seus dilemas e perspectivas. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, sua fundamentação metodológica está embasada na Análise Documental para a coleta e organização dos dados e na Análise de Conteúdo que dão suporte para as análises dos dados. O *corpus* documental desta pesquisa constitui-se a partir das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas no estado de São Paulo (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP e UNICAMP). Os resultados mostram que o campo da EJA tem lugar na formação do professor por ser contemplada nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, porém, apesar de estar incorporada nos cursos, ela ocupa um lugar marginal em termos de distribuição de carga horária, articulação do campo nas demais disciplinas do curso, disciplinas de EJA oferecidas de forma optativa e no último semestre do curso, inexistência de estágio, caráter instrumental ou falta de profundidade na área, dispersão na diversificação dos autores da bibliografia trabalhada nos cursos de Pedagogia. Deste modo, apesar das políticas públicas reconhecerem a EJA como direito, esta modalidade ainda é tratada com descuido pelas instituições de educação superior que oferecem formação de professores. Pensar e tomar consciência do campo da Educação de Jovens e Adultos como um campo científico que luta para ter espaço, é também pensar na formação do professor nos cursos de Pedagogia em termos de estruturação do curso, tempo de oferecimento, currículo, tempos e espaços destinados à área.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Curso de Pedagogia; Currículo; Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

ELIAS, K. S. **The Marginal Place of Education of Young and Adults in Teacher Training in Pedagogy Courses of Public Higher Education Institutions in the state of São Paulo.** Dissertation (Masters). 200 p. Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto - SP, Brazil, 2018.

The discussion about the Youth and Adult Education (YAE) has now been expanded constituting a relevant theme for understanding the role of the Pedagogy course in the education of teachers. This course is constituted by legislation and historical conceptions that support the understanding of the pedagogue as a specialist who holds knowledge of education, and identifies the pedagogue closely linked to teaching. This research aims to investigate how the subject of YAE has been considered in the academic curriculum of Pedagogy courses offered by the public universities of the State of São Paulo, Brazil. The theoretical assumptions are based initially on the studies that contemplate higher education in Brazil, bringing reflections on the history, models and problems related to Brazilian universities. Subsequently, studies that present a historical and legislative panorama on the course of Pedagogy and the discussion of its epistemological field, related to the problematization of the expansion of what it is to be a pedagogue in Brazil, in addition to important aspects related to teachers training and curriculum conceptions and development. In order to bring contributions to the YAE, the theoretical assumptions of this work also contemplate the discussion about rights and quality in basic education, as well as studies that investigate the issue of teachers' initial education for YAE, its dilemmas and perspectives. The present study used a qualitative exploratory design, and its methodological foundation is based on the Document Analysis approach for data collection and organization, and Content Analysis approach for data analysis. The document *corpus* of this research was constituted by the academic curriculum of Pedagogy courses offered by public institutions of the State of São Paulo, Brazil (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP and UNICAMP). The results show that the field of YAE takes place in the formation of the teacher because it is contemplated in the courses of Pedagogy in the state of São Paulo, but, despite being incorporated in the courses, it occupies a marginal place in terms of distribution of hours, articulation of the field in the other subjects of the course, YAE subjects offered in an optional way and in the last semester of the course, lack of internship, instrumental character or lack of depth in the area, dispersion in the diversification of the authors of the bibliography worked in the courses of Pedagogy. Thus, although public policies recognize the YAE as a right, this modality is still treated with neglect by institutions of higher education that offer teacher training. Thinking and becoming aware of the field of Youth and Adult Education as a scientific field that struggles to have space, is also to think about the teacher training in the courses of Pedagogy in terms of course structuring, offering time, curriculum, times and spaces intended the area.

Keywords: Youth and Adult Education; Course of Pedagogy; Curriculum; Initial Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do percurso metodológico.....	97
Figura 2: Esquema para a teoria do currículo.....	131
Figura 3: Diagrama demonstrativo do percurso teórico.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais.....	178
Tabela 2: Temas tratados pelas disciplinas da categoria 7.....	103
Tabela Geral: Número de disciplinas de EJA e carga horária oferecidas pelas instituições analisadas na pesquisa (PIMENTA; FUSARI et al., 2014).....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia. Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia	108
Quadro 2 – Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia. Dimensão: 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA	114
Quadro 3 – Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
Alfasol	Alfabetização Solidária
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Categoria
CEAA	Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CP	Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEJA	Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (município de Jundiaí-SP)
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
D.O.E	Diário Oficial do Estado de São Paulo
D.O.U	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EpT	Educação para Todos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação da USP
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Brasileiro
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador
GEPEFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto
GP	Gabinete da Presidência
HE	Horário de Estudos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UNESP
PF	Paulo Freire
PFPUSP	Programa de Formação de Professores da USP
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos

Reuni	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUSP	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	19
<i>Objetivos</i>	<i>41</i>
Geral.....	41
Específicos.....	41
SEÇÃO I – O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	43
1.1. <i>A Educação Superior em questão: reflexões sobre a universidade brasileira</i>	<i>43</i>
1.2. <i>O curso de Pedagogia: contexto legislativo e discussão sobre o campo epistemológico</i>	<i>54</i>
SEÇÃO II – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS	64
2.1. <i>O direito à Educação Básica: repercussões para a EJA</i>	<i>64</i>
2.2. <i>A Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico-político e formativo</i>	<i>73</i>
SEÇÃO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	87
3.1. <i>As instituições investigadas</i>	<i>98</i>
3.2. <i>A Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo: contextualização.....</i>	<i>100</i>
SEÇÃO IV – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DADOS	107
4.1. <i>Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia</i>	<i>108</i>
4.1.1. <i>Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia.....</i>	<i>108</i>
4.1.2. <i>Dimensão: 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA.....</i>	<i>114</i>
4.2. <i>Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas</i>	<i>127</i>
4.2.1. <i>Dimensões: 1. Objetivos da disciplina; 2. Conteúdo programático e 3. Bibliografia trabalhada</i>	<i>134</i>
Considerações	147
Referências Bibliográficas	164
APÊNDICE I.....	172
APÊNDICE II.....	178
APÊNDICE III	179
APÊNDICE IV	183

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido ampliada nos últimos anos, pesquisas, instâncias e ações educativas estão colaborando para este debate por meio de encontros, congressos, fóruns, conferências e seminários, trazendo contribuições políticas educacionais e indicando responsabilidades aos sistemas de ensino. O debate sobre esta modalidade de ensino mais do que nunca necessita ser realizado em caráter de emergência, tendo em vista os tempos recentes em termos de financiamento, políticas educacionais e governamentais. Desta forma, o presente trabalho busca somar às demais pesquisas a respeito da modalidade de ensino de EJA, contextualizando e investigando o que vem ocorrendo nos âmbitos das universidades públicas que possuem formação de professores nos cursos de Pedagogia e que incidem sobremaneira na qualidade da educação básica.

O interesse pela temática abordada nesta pesquisa ocorreu a partir de minhas inquietações e observações como egressa do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e ingressante na profissão docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Jundiaí – SP, onde trabalhei durante três anos. Essas duas experiências se constituíram em instigadoras maneiras de me fazer pensar sobre minha própria formação e prática como professora de EJA, as quais passo a discorrer brevemente a seguir.

Durante a faculdade tive a oportunidade de realizar o estágio curricular na EJA oferecido na disciplina de Didática. Essa foi a única possibilidade proporcionada aos alunos ao longo de todo o curso em fazer estágio e conhecer melhor a realidade da EJA, porém destinada a poucos, uma vez que havia apenas duas escolas-campo de estágio disponíveis para essa modalidade de ensino. O estágio ocorreu no terceiro semestre do curso de Pedagogia e a disciplina Educação de Jovens e Adultos foi ministrada apenas no oitavo (último) semestre do curso, sendo o curso realizado em quatro anos.

Apesar de ter se constituído em uma experiência singular e me proporcionado conhecer um pouco a realidade da EJA, este estágio poderia ter sido realizado de maneira mais adequada e enriquecedora se tivesse maior respaldo teórico no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, assim como à Educação Especial, uma vez que esta última modalidade também está “incluída” nas salas de EJA. Isto é, se naquela ocasião do curso tivesse tido disciplinas relacionadas à EJA e à Educação Especial antes do estágio propriamente dito, ou

durante o mesmo, meu olhar, com certeza, teria sido outro, no entanto, na fase do curso em que me encontrava ainda não havia tido algo relacionado com o que presenciei no estágio.

Os dizeres da professora da sala por mim estagiada naquela ocasião no que se referem a sua formação e preparo profissional perante a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, e particularmente sobre o grupo em que ela lecionava tendo em vista sua heterogeneidade, deixavam claro que apesar de mostrar-se empenhada e bastante preocupada com a aprendizagem dos alunos, não recebia apoio ou formação profissional que oferecessem melhores condições para seu trabalho em sala de aula, como, por exemplo, um grupo de estudos sobre Educação Especial que ela pudesse acompanhar, um tradutor intérprete ou um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) visto que possuía alunos surdos, recursos didáticos que se adequassem às necessidades dos alunos, dentre outros meios que poderiam ser oferecidos pelos órgãos educacionais administrativos.

Com o estágio na EJA percebi a que grau de precariedade de ensino-aprendizagem a Educação de Jovens e Adultos ainda se encontra, o que é uma realidade comum entre alguns municípios, apesar de o analfabetismo ou a baixa escolaridade ser uma realidade antiga na sociedade brasileira. Os alunos da EJA estavam submetidos a baixíssimas condições materiais e didáticas, não tendo apoio algum advindo das instâncias educacionais que poderiam oferecer, além do suporte e acompanhamento do processo, cursos que visassem a formação continuada do professor que atua nesta modalidade de ensino.

Já na condição de professora, na cidade de Jundiaí – SP deparei-me com uma realidade na EJA diferente daquela de quando fiz estágio. Neste município há uma escola chamada de Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) onde são oferecidas salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio na modalidade EJA. Há também as chamadas “salas descentralizadas” onde são oferecidas aulas em escolas regulares em alguns bairros de Jundiaí por terem maior demanda e para facilitar o acesso do aluno à escola. No Centro Educacional são oferecidas aulas nos períodos da manhã, tarde e noite, nas salas descentralizadas o funcionamento das aulas é noturno, geralmente com salas multisseriadas. Para os alunos de 1º ao 5º ano do Fundamental I há aulas de Arte e Informática no CMEJA. As aulas nessa unidade escolar são presenciais com duração de 2 horas e meia, oferecidas todos os dias para cada turma e nas salas descentralizadas são 3 horas de aula e 1 hora de apoio pedagógico, totalizando 4 horas de trabalho de interação professor-aluno. As turmas funcionam semestralmente. Em 2014, atuei como professora no Centro Educacional em duas turmas de primeiro ano, uma no período da tarde das 16h30 às 19h00 e a outra à noite das

19h00 às 21h30. Nos anos de 2015 e 2016, trabalhei em duas salas descentralizadas, no horário das 18h00 às 22h00.

Na instituição onde trabalhei os HEs (Horários de Estudos) ou HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos) ocorriam duas vezes por semana e tinham duração de 5 horas semanais no total e funcionavam como uma formação continuada para os professores. Nestes horários de trabalho coletivo, os professores da EJA, mediados pelas coordenadoras, formavam grupos para enriquecer e socializar o trabalho pedagógico escolar, objetivando a reflexão da própria atuação pedagógica e realizando discussões acerca dessa modalidade. Estes encontros me proporcionaram ter outra perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos, compartilhar atividades, angústias e perceber as dificuldades que encontrava para poder atuar de maneira direcionada.

As minhas observações enquanto professora, mostraram que a principal característica das salas de EJA é a sua heterogeneidade por possuir estudantes de perfis bastante diversificados, homens e mulheres que nunca estudaram ou que pararam de estudar a mais de dez anos devido ao trabalho ou por motivos familiares. Para conhecer os alunos das turmas nas quais lecionei, no primeiro ano de EJA, as aulas iniciais eram dedicadas para as “rodas de relatos” em que os alunos falavam um pouco sobre a história de vida deles, alguns não se sentiam a vontade para falar e pediam para seus familiares escreverem o relato que era lido para os colegas nestes momentos.

Os motivos pelos quais os alunos de EJA pararam de estudar ou nunca estudaram são os mais diversos, ora porque tiveram que trabalhar desde muito cedo “na roça” para o sustento da família – “a enxada era a minha caneta”, diziam alguns dos meus alunos – , ora porque a escola se localizava muito distante da casa onde moravam o que desestimulava e inviabilizava o acesso, ora porque os pais não deixavam as mulheres estudarem por terem obrigações domésticas e deveriam preocupar-se com o casamento, assim como os mais jovens por não se adequarem ao sistema de ensino regular devido à falta de permanência e diversas reprovações. As salas de EJA possuem, sobretudo, significativo número de idosos e portadores de deficiências auditivas, físicas e intelectuais que também estão “incluídos”, ou seja, jovens e adultos de idades que variam de 30 a 70 anos, que foram muitas vezes marginalizados socialmente e excluídos do sistema de ensino. Nos dizeres de Arroyo (2006), os estudantes da EJA “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”. (ARROYO, 2006, p. 23).

Por isto, a necessidade da elaboração de currículo diferenciado, de qualidade, com conteúdos significativos, tendo em vista o curto tempo disponível para a conclusão das etapas do ensino nesta modalidade (geralmente cada etapa ou matéria é oferecida em seis meses, isto é, possuem a duração de um semestre) e a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. A este respeito, Moura (2009) destaca que refletir sobre a formação do professor de jovens e adultos, “exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.” (MOURA, 2009, p. 48).

Com essas experiências, tanto no estágio curricular realizado durante a faculdade, quanto no dia a dia de minha profissão, noto que ainda há muito que caminhar no que se refere à formação inicial do professor atuante na Educação de Jovens e Adultos. É preciso estabelecer melhor, na elaboração do currículo do curso de Pedagogia, a caracterização da EJA no cenário da educação básica.

Conhecer a especificidade da Educação de Jovens e Adultos significa conhecer sua história, as políticas públicas que a envolvem, as diretrizes curriculares que a regem, aspectos sobre problemáticas e dilemas atuais e, sobretudo, quem são os alunos desta modalidade de ensino, isto é, o perfil do aluno, seus interesses e motivações, pensando em questões como: quem é o aluno de EJA, de onde vieram, onde querem chegar, quais suas expectativas, quais dificuldades encontram, quais são seus níveis de letramento e alfabetização. Além de maior participação dos alunos do curso de Pedagogia em ações e pesquisas que envolvem a EJA, procurando estabelecer relações entre os professores em formação na universidade com essa modalidade de ensino.

De acordo com Arroyo (2006),

o público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que dêem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas. (ARROYO, 2006, p. 24).

Algumas questões se sobressaem em relação a maneira como o estudante egresso do curso de Pedagogia, atuante em sala de aula, se identifica como “ser professor” de EJA, uma vez que passa a relacionar os conhecimentos teóricos e práticos construídos na graduação com as situações no dia a dia em sala de aula. Isto porque durante o curso é apresentado uma ampla concepção, debatida ao longo desse trabalho, sobre o que é ser pedagogo, a partir das áreas/disciplinas componentes do currículo do curso de Pedagogia, tais como: Fundamentos da Educação em História, Filosofia e Psicologia, Políticas Públicas da Educação, Didática,

Gestão, Financiamento Educacional, Metodologias de Ensino, bem como os estágios na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outras várias disciplinas que formam as matrizes curriculares do curso de Pedagogia.

Nas universidades públicas o curso se efetiva num período de quatro anos ou quatro anos e meio, enquanto que nas instituições privadas se conclui em até dois anos e meio a três anos, precarizando ainda mais a aprendizagem do estudante, sem mencionar as instituições que oferecem o ensino à distância. Sobre esta última questão, a partir deste trabalho espera-se, contudo, abrir um espaço de debate com relação ao curto tempo de realização do curso de Pedagogia mediante a carga extensa de disciplinas que devem e necessitam ser contempladas pelo curso.

Ainda no âmbito do meu interesse pela temática abordada pelo presente estudo, durante o curso de graduação em Pedagogia na FFCLRP-USP a minha participação em grupos de estudos, principalmente no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto (GEPEFOR) e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), possibilitou não apenas ter os primeiros contatos com as pesquisas e os campos teóricos-metodológicos nos quais os grupos se filiavam, como também realizar dois trabalhos de iniciação científica, que me proporcionaram a imersão sobre a temática da formação de professores, saberes e identidade docente.

O primeiro trabalho que realizei de iniciação científica, intitulado “*Memórias de Leitura e Práticas Pedagógicas Escolares de Professoras Alfabetizadoras*”, contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo – RUSP/2009-2010 e o segundo, “*O Discurso Jornalístico e a (Des)construção de Identidade Docentes*”, contou com o subsídio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP/Processo 2011/18503-3, acarretando no meu trabalho de conclusão de curso. Os dois trabalhos foram apresentados em importantes eventos científicos, onde tive a oportunidade de compartilhar experiências com outros pesquisadores nas áreas de estudos levantadas pelas pesquisas, assim como o interesse em continuar investigando a área de formação de professores.

Isto posto, sabendo-se da necessidade de se pensar e estabelecer formas de garantir o acesso assegurado por legislações educacionais brasileiras à educação básica e de qualidade para todos, a problemática a que se refere este trabalho de pesquisa aborda a representatividade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo-

professor¹, trazendo os seguintes questionamentos: Como tem ocorrido a preparação do estudante de Pedagogia para atuar na EJA e de que maneira esta formação vem sendo realizada? Qual é o perfil dos professores de EJA pretendidos pelas universidades a partir de seus currículos? Qual a contribuição dos conhecimentos sobre a EJA para a formação do pedagogo-professor?

Assim, o presente trabalho traz como problemática o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial dos professores, tendo em vista a atual estrutura do curso de Pedagogia e a construção de seu currículo. Portanto, este estudo tem como objetivo precípuo investigar a representatividade da EJA nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo a partir da análise de seus currículos, focando os conhecimentos destinados à EJA e a carga horária na formação inicial dos estudantes de Pedagogia.

Pesquisas realizadas por Soares (2008) e Moura (2009), baseadas em outros importantes pesquisadores da área, mostram que embora crescente, ainda é baixa a quantidade de estudos desenvolvidos sobre a formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. O que é confirmado também pela revisão de literatura realizada para este trabalho em consulta à página eletrônica do portal de Periódicos da CAPES e na base de dados da SciELO – *Scientific Electronic Library Online* das produções acadêmicas publicadas nos últimos 15 anos, no período entre 2000 a 2014, entre as quais encontrou-se uma baixa quantidade de trabalhos referentes à formação inicial do professor atuante na EJA.

A revisão da bibliografia realizada para o presente estudo realizou-se em fevereiro de 2015 por meio da leitura dos títulos e alguns trechos dos resumos de 340 trabalhos científicos disponíveis nas bases de dados citados acima, incluindo artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado publicados em periódicos, a partir dos descritores/palavras-chave “Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos” e “Educação de Jovens e Adultos”.

Os resultados da pesquisa bibliográfica revelam que as publicações versam majoritariamente sobre práticas pedagógicas, alunos e sua aprendizagem, programas oferecidos na modalidade da EJA, políticas educacionais, propostas de formação, e não

¹ Utilizo o termo pedagogo-professor com a finalidade de especificar sobre qual profissional me refiro: graduado em Licenciatura em Pedagogia que pode atuar exercendo as habilidades de magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio e na gestão educacional da Educação Básica (administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional). Sendo este profissional denominado ‘pedagogo’ por ter a possibilidade de realizar atividades do campo pedagógico/ administrativo e ‘professor’ que exerce atividades relacionadas ao campo da licenciatura. Já o pesquisador Pinto (2011) utiliza o termo “pedagogo escolar” ao se referir àqueles profissionais que exercem funções fora da sala de aula, nas atividades de gestão, coordenação e direção da escola. A discussão acerca dos termos remete-se à problemática da identificação deste profissional que se vincula ao contexto histórico do curso de Pedagogia e seu campo epistemológico, conforme é abordado por Libâneo (2010), Pimenta (2011), Gatti (2009), Brzezinski (2000), dentre outros pesquisadores os quais este trabalho busca elucidar.

especificamente sobre a formação inicial docente para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia. Os temas mais recorrentes nos trabalhos identificados foram categorizados da seguinte forma: Práticas de ensino, docentes, pedagógicas, educativas ou escolares (89); Alunos da EJA, aprendizagem e escolarização (35); Investigações sobre programas de EJA - incluindo PEJA e PROEJA (26); Formação de professores para a EJA, estágios e propostas (23); Políticas públicas educativas ou formativas (19); Panoramas sobre a EJA (18); Temáticas ou conteúdos abordados na EJA (14); O educador e a docência na EJA (13); Currículo para a EJA (11); Metodologias de trabalho na EJA (9); Inclusão e educação especial na EJA (8); Formação continuada para professores de EJA (7); Escolas e gestão de EJA (5); Condições de trabalho na EJA (4); EJA e educação profissional (4); Financiamento para a EJA (2); Avaliação na EJA (2); EJA em espaços de privação de liberdade ou no sistema penitenciário (2); Revisão da literatura sobre a EJA (2); EJA e educação no campo (1); EJA em espaços não escolares (1). Sendo assim, esses dados confirmam ainda hoje a afirmação de Soares (2006), a qual menciona que

As pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador de jovens e adultos. Dentre os estudos, são recorrentes as temáticas sobre as práticas de alfabetização e escolarização inicial dos educandos da EJA. (SOARES, 2006, p. 12).

Laffin e Gaya (2013) em um trabalho intitulado *Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos*, realizam a revisão bibliográfica de produções acadêmicas (dissertações e teses), buscando traçar um panorama sobre o campo da formação inicial docente para a Educação de Jovens e Adultos, no período de 2000 a 2011. No referido estudo foram encontrados 47 trabalhos com produção distribuída geograficamente pelas regiões brasileiras Sudeste (18), Sul (14), Nordeste (8), Centro-Oeste (4) e Norte (3), dentre eles somente um foi identificado com foco nos cursos de Pedagogia.

Ao considerarem os focos, enfoques e abordagens das pesquisas analisadas, de acordo com as autoras “o tema ‘formação inicial’ nem sempre foi abordado como objetivo geral ou específico nos trabalhos, estando, contudo, relacionado com a forma da temática de investigação” (LAFFIN; GAYA, 2013, p. 185-186). Na categorização feita pelas autoras, identificou-se os seguintes temas: formação para a EJA (19), formação do alfabetizador (8), formação para o professor de línguas ou matemática (6), currículo (4), experiências dos educadores (2), condições na EJA (2), saberes docentes (2), formação docente em química para EJA (1), curso de Pedagogia (1). Além disto, as autoras analisam também as principais

produções em periódicos, trabalhos científicos e livros sobre a formação ofertada nos cursos de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior para a Educação de Jovens e Adultos, identificando os seguintes autores Arroyo (1999), Machado (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Kleiman (2000), L. Soares (2006), Moura (1999, 2007 e 2009), entre outros.

O estado da arte, isto é, o nível máximo de desenvolvimento das pesquisas científicas feitas sobre a temática abordada neste estudo, referentes ao período supramencionado, confirma a pertinência da presente investigação. Soares (2008) mostra que apesar de a formação inicial em Educação de Jovens e Adultos não ser uma questão propriamente nova, por mais relevante que ela seja, é somente na última década que a temática ganha uma dimensão mais ampla.

Outra fonte de referência que a presente pesquisa utiliza para construir uma visão sobre a temática abordada trata-se do estudo intitulado *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo* (2014), desenvolvido pelo grupo de estudos GEPEFE-FEUSP, coordenado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. O estudo demonstra que os currículos dos cursos de Pedagogia, reorganizados de maneira mais intensa a partir de 2006, visando atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, não têm garantido a ampliação da qualidade da formação do professor no país, principalmente em relação à docência (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010).

Este estudo, integrante à revisão bibliográfica do presente trabalho, compilado no relatório de pesquisa de Pimenta e Fusari (2014), seleciona e organiza os dados coletados a partir do mapeamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, demonstrando a carga horária destinada e número de disciplinas oferecidas com os diversos temas da área da educação, não somente disciplinas relativas à Educação de Jovens e Adultos. Para o presente trabalho, efetuou-se um recorte nos dados levantados pela pesquisa utilizando somente a área de Educação de Jovens e Adultos. Tal pesquisa, portanto, proporciona efetuar uma contextualização/caracterização do oferecimento da área de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia nas instituições públicas e privadas no estado de São Paulo.

Em uma das conclusões deste estudo constata-se que:

O agigantamento das matrizes curriculares e a diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas sem aderência com a docência nos anos iniciais da educação básica, refletem o amplo, disperso e impreciso perfil do egresso definido pelas DCNs. As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia

e a redução da pedagogia à docência. Consequentemente, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não estão dando conta de formar nem o Pedagogo e tampouco o professor para os anos iniciais da educação básica. (PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 38).

No que se refere à questão sobre os cursos de Pedagogia, em termos de políticas públicas, a nova Deliberação CEE/SP nº. 111/2012 do Conselho Estadual de São Paulo proposta para o curso de Pedagogia, também traz polêmicas acerca do curso. Tal deliberação versa sobre as Diretrizes Curriculares Complementares para a Educação Básica nos cursos de graduação e Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual paulista. A crítica a esta deliberação está centrada no problema em estabelecer apenas formação prática em detrimento da formação teórica nos cursos de Pedagogia, desconsiderando a importância da articulação entre teoria e prática e da reflexão sobre o exercício da docência.

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos constitui-se em um dos temas relevantes para a compreensão do papel do curso de Pedagogia na formação do professor, sendo este curso constituído por legislações e concepções histórico-políticas que ora compreende o pedagogo como especialista que detém os conhecimentos educacionais, ora identificam o pedagogo ligado estreitamente à docência.

Em um quadro mais amplo a situação da formação dos professores, sobretudo a que ocorre nos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES), é delicada, o que demonstram as pesquisas nesta área em termos de privatização e lógica de mercado, (des)profissionalização, formação em prática, condições de trabalho, entre outros. Dentre as problemáticas na área, um dos agravantes atuais encontra-se a privatização da educação superior, incidindo na ampliação da oferta de cursos privados e consequente privatização da formação de professores.

Desde os finais do século XX e início do XXI, portanto, tem havido no Brasil uma expansão das instituições privadas, assim como de políticas neoliberais de incentivo ao acesso e financiamento com recursos públicos às instituições de ensino superior do setor privado, o que resultam no crescimento do mercado educacional no país no âmbito das IES, formando grandes conglomerados econômicos por meio de fusões de instituições privadas mercantis ligadas à bolsa de valores e a lógica de investimento financeiro.

O estímulo à expansão do setor privado vem sendo efetivado pelo governo federal por meio da adoção de uma série de mecanismos, tais como: a liberalização dos serviços educacionais; isenção do pagamento do salário educação; programa do crédito educativo hoje transformado no FIES; empréstimos financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-

BNDES; o Programa Universidade para Todos – ProUni. (VALE, CARVALHO e CHAVES, 2014, p. 201).

A pesquisadora Barreyro (2008), que se debruça na investigação sobre a Educação Superior Brasileira, demonstra em seu estudo que uma parcela maior que 70% das matrículas nas IES são advindas do setor privado, devido ao crescimento ao longo dos anos da criação de instituições privadas e da abertura às iniciativas privadas por algumas legislações governamentais, “essa ampliação não trouxe correlato na democratização do acesso, pois os dados analisados mostram que algumas desigualdades sociais na educação superior são extremamente significativas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas”. (BARREYRO, 2008, p. 60). Esta pesquisadora demonstra também que o curso de Pedagogia é um dos cursos no setor privado que mais recebem matrículas e possui parcela maior de concluintes em comparação com o setor público.

A expansão da educação superior ocorreu, primordialmente, por meio de Instituições de Ensino Superior privadas não-universitárias que possuem como objetivo maximizar lucro ou faturamento.

Esse fenômeno tem relação com o baixo custo operacional dessas IES, cuja centralidade no ensino (dissociado da pesquisa-extensão) e a precarização do trabalho docente, tornam os cursos de licenciatura um nicho de mercado de lucro fácil diante das exigências legais, (...) porém não acontece uma política sistemática de controle e qualidade desses cursos, em especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, cuja qualidade (duvidosa) e sua forma aligeirada e mercantilizada, muitos deles realizados à distância e em serviço, compromete o caráter da formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, constituindo-se um dos desafios mais prementes a serem enfrentados na busca da qualidade da educação básica. (OLIVEIRA, 2013, p. 11).

Portanto, a mercantilização tem exercido grande interferência na Educação Superior Brasileira, transformando a formação profissional em produção de conhecimentos voltados para a economia e à lógica de mercado. Para Sguissardi (2008), o modelo atual de expansão da educação superior e da universidade do Brasil está “sendo caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis ou pelo mercado educacional” (SGUISSARDI, 2008, p. 1009). Desta forma, apesar de ter havido a ampliação da universidade, ampliou-se também a aplicação do dinheiro público no privado como são os casos, por exemplo, dos programas Reuni, ProUni e FIES.

Os autores Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) constatarem no estudo realizado que a maioria dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo é oferecida por instituições privadas, denunciam e contextualizam que tais cursos possuem cargas mínimas e não têm a

pesquisa como parte integrante do currículo. Fator preocupante é a oferta destes cursos realizada em grande parte à base de apostilas confeccionadas pela própria instituição e resumos de capítulos de textos, sem o devido aprofundamento nas questões inerentes ao que engloba a profissão pedagogo-professor. Em um total de 144 cursos investigados pelo estudo, 125 (86,8%) são oferecidos por instituições privadas e apenas dezenove (13,2% por públicas). Neste sentido, a discussão sobre a qualidade da educação superior é requisito base para a reflexão acerca da profissão docente e dos currículos dos cursos de formação de professores.

Outro agravante indicado anteriormente que também faz parte da problemática da formação de professores diz respeito à desprofissionalização docente e, conforme Pinto (2011), são “marcadas pelo discurso neoliberal de flexibilização do mercado de trabalho na sociedade do desemprego: qualquer um pode ocupar qualquer cargo desde que tenha competência pessoal ou adquirida na prática profissional em diferentes áreas”. (PINTO, 2011, p. 18).

Neste sentido, Gatti (2009b) complementa enfatizando questões que envolvem a profissionalização e a formação de professores abordando aspectos como: a docência no mundo do trabalho, suas características e perfil dos docentes em exercício; a ordenação legal da formação de professores e consequências nas políticas de formação; a formação inicial em cursos presenciais e a distância e instâncias responsáveis; currículo e perfil dos licenciandos; formação continuada e modelos de formação de professores; condições de trabalho, carreira, salários e suas implicações.

Ao analisar esses aspectos a partir de levantamentos de dados e pesquisas, a pesquisadora demonstra fragilidades no conjunto curricular dos cursos de Pedagogia, muitas vezes com características disciplinares fragmentárias, estágios sem planejamento e supervisão inadequada, apresentando determinado grau de precariedade quanto ao conjunto de conhecimentos e as formas de articulá-los ao longo do curso.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, (...) aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada. (GATTI, 2009a, p. 95-96.)

As condições de trabalho constituem outro agravante concernente à profissão docente, sendo a principal delas a questão salarial, que não oferece atratividade para formação,

ingresso e permanência na carreira docente, assim como o plano de carreira que, na maioria dos casos, para a progressão privilegia-se o tempo em serviço em detrimento das formações ou cursos de especializações no cômputo dos pontos, o que resulta na desvalorização da realização de formação continuada ou até mesmo de pós-graduação por parte dos profissionais.

Neste rol das condições de trabalho, observam-se carências significativas nas instituições escolares em termos de recursos materiais disponíveis, ausência de estruturas físicas adequadas para o auxílio no trabalho do professor, salas de aula heterogêneas lotadas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem oriundos de contextos sociais, culturais e econômicos diversos. Pensar um currículo que contemple toda a diversidade incluída nas salas de aula é um verdadeiro desafio, tendo em vista que as relações que os alunos possuem com o mundo letrado, o acesso aos livros, às bibliotecas, o incentivo para a leitura e para a escrita, e a vivência que cada um tem em espaços culturais, são diferentes entre si.

Esse é um dos maiores desafios na contemporaneidade relativos à profissão docente e à instituição escolar de maneira geral: oferecer maiores condições estruturais, didáticas e metodológicas com o intuito de atingir o maior número de alunos, principalmente àqueles que não possuem outra possibilidade extraescolar e têm a escola por vezes a única possibilidade de acessar o conhecimento produzido socialmente, o saber letrado.

Nessa direção, Moura (2009) explicita que

nossa experiência acompanhando as classes tem mostrado que quando as instituições escolares oferecem as condições técnico-pedagógicas: merenda, material escolar, iluminação, condições de higiene, espaços alegres e bonitos; quando as práticas pedagógicas que são oferecidas são acolhedoras, afetuosas e de boa qualidade teórico-prática, os alunos se sentem envolvidos, engajados e implicados com o processo do ensino-aprendizagem, lutando com mais força para permanecer. Nesse sentido, oferecer as condições para reter os jovens e adultos na escola, requer a sensibilidade do Estado em torno das políticas públicas para a área, que envolvam as condições materiais para a oferta de vaga e permanência dos alunos, planos de cargos e salários e a formação básica e continuada dos educadores de jovens e adultos. (MOURA, 2009, p. 67).

Mas essa discussão parte para outros aspectos limitantes existentes no fazer educativo na instituição pública, envolve outros desafios enfrentados na escola referentes à precariedade de insumos para o trabalho docente: ausência de recurso material suficiente, por exemplo, laboratórios, ateliês, salas de informática e salas de leitura (ou bibliotecas) devidamente equipadas, recursos financeiros para compra de materiais tecnológicos necessários que ultrapassam o básico, realização de visitas pedagógicas a museus, exposições etc. O recurso financeiro escolar é destinado primordialmente para suprir as necessidades mais básicas,

ainda que de forma inadequada, como merenda, aquisição de uniforme e materiais escolares básicos para os alunos.

Somando-se a este agravante das condições de trabalho docente, Oliveira e Assunção (2010) discorrem sobre a relevância da discussão e tomada de conhecimento acerca dos “efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente na vida dos sujeitos.” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1). Sendo assim, dentre as diversas funções que precisa assumir na escola pública, o professor por vezes acaba desempenhando papel de psicólogo, membro familiar, enfermeiro, assistente social, buscando responder às exigências que estão além da sua formação. A relação entre condições de trabalho e condições de saúde tem sido foco de investigações, uma vez que se constata associações entre o adoecimento dos docentes com as características e funcionamento das escolas vivenciados por eles.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Sobre esta questão a autora Cunha (1999), complementa que, atualmente, no exercício de sua profissão, o professor é colocado em situações conflituosas e muitas vezes contraditórias, sobretudo pela condição em trabalhar com as fragilidades e desafios da época, dentre eles “talvez os mais significativos sejam as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea” (CUNHA, 1999, p. 127), fatores estes que interferem sobremaneira na atuação do professor em sala de aula, pois o mesmo precisa lidar com questões que fogem de sua alçada uma vez que em sua formação inicial e continuada não são oferecidos subsídios e embasamentos para lidar com determinadas situações vivenciadas em sua atividade prática.

As exigências contemporâneas devidas às novas funções sociais da escola que estão além da formação dos professores, somadas às novas organizações do ensino que buscam responder à padronização e à massificação do ensino, efetivadas por meio de livros didáticos, propostas curriculares centralizadas e avaliações externas, cooperam para os processos de desprofissionalização, perda de autonomia e acarretam no prejuízo da identidade enquanto docente.

A constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro. (GATTI, 2009a, p. 98.)

Para Diniz-Pereira (2011), “ser educador não se configura para a maior parte dos jovens hoje uma opção para a vida profissional” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 46), na medida em que a opção pelo magistério coloca em evidência fatores como desvalorização social, salarial e acadêmica da profissão.

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47).

Ao parar para pensar sobre os agravantes que englobam a profissão pedagogo-professor apontados por este trabalho, a pergunta, já levantada por Diniz-Pereira (2011), surge de maneira inexorável: O problema está na formação do professor ou na sua deformação quando este ingressa no mercado de trabalho? Na tentativa de responder ou pelo menos fomentar a discussão a respeito deste questionamento, vale destacar especialmente os estudos de Libâneo (2011) que dão suporte para o desenvolvimento deste trabalho que dizem:

Estão em curso, em nível global e local, transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, que, atuando em conjunto, repercutem em várias esferas da vida social como a organização do trabalho, as formas de produção, a formação profissional. Dessa forma, afetam, também, as escolas e o exercício profissional dos professores. Instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. Tais objetivos estão ligados a tarefas como o desenvolvimento da razão crítica, isto é, a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, por meio de sólida formação cultural e científica; o provimento de meios pedagógico-didáticos para o domínio de competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar”; o fortalecimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal, dentro do respeito à diversidade social e cultural; a formação para a cidadania participativa. (LIBÂNEO, 2011, p. 189).

Contudo, a formação inicial e continuada, o reconhecimento dos processos de profissionalização, as condições de trabalho e a valorização dos profissionais ainda se constituem grandes desafios para as políticas públicas educacionais brasileiras. Conforme mostra Diniz-Pereira (2011), não se deve esquecer da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente, que dizem respeito a salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva, um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos.

Reforçando as legislações brasileiras (CF/1988 e LDB/1996), o recente Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005, 25 de junho de 2014) estabelece diretrizes e metas para a educação do País. Subsequentemente ao Plano, na 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014, realizada em novembro de 2014, é produzido um documento em sua versão final, com o tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional da Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, que propõe o debate e discussão social acerca do PNE.

Dentre as 10 diretrizes constituídas no Plano Nacional da Educação, as quatro primeiras versam sobre a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação; além das 20 metas instituídas pelo plano, dentre as quais se destacam as de números 8, 9 e 10 e suas estratégias para que sejam alcançadas em determinado tempo, contemplam amplamente a Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo dos indivíduos que não tiveram acesso em idade própria à educação básica. Conforme é demonstrado a seguir:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014).

Apesar dos avanços legais educacionais, “o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades de acesso, qualidade e permanência de estudantes, em todos os níveis, etapas e

modalidades da educação” (Documento Final – CONAE, 2014), inclusive, e mais cruelmente, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Para reverter esse panorama, é necessário

(...) garantir condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia de universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica; (...) assegurando a formação específica do profissional da educação, bem como garantia de acessibilidade na estrutura física, avaliação educacional emancipatória; definição de parâmetros e diretrizes para a valorização dos/as profissionais da educação. (Documento Final – CONAE, 2014).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), na população total do Brasil, contando com um contingente de 207,7 milhões de pessoas, há aproximadamente 14 milhões de pessoas consideradas analfabetas absolutas e um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais. Portanto, mesmo a educação sendo um direito de todos, conforme é garantido por lei, os recursos destinados pelos Estados e Municípios para a modalidade de EJA, por questões de prioridades políticas, tem sido escassos e insuficientes tendo em conta as reais necessidades educacionais da população brasileira.

O presente trabalho, portanto, defende a necessidade de formação adequada aos professores, assim como a melhoria de suas condições de trabalho, uma vez que estes fatores refletem na qualidade e no direito à educação básica, sobretudo, para as pessoas jovens e adultas na modalidade focada pelo presente estudo, a da EJA.

Segundo Silva (2010), desde a promulgação da Constituição de 1988, na tentativa de superar a dualidade existente na sociedade entre cidadãos e marginalizados socialmente, elaborada para desconstruir as marcas do regime militar, abrangendo a universalização de serviços (saúde, educação, segurança pública), enfatiza-se a emergência de novos sujeitos de direito e traz questões sobre direitos à educação dos cidadãos, inclusive de pessoas jovens e adultas.

Neste sentido, esclarece Silva (2010) que cabe ao Estado prover os direitos públicos subjetivos e garantir a efetivação da lei por meio dos órgãos institucionalizados, sendo assim, parte da escolha de todos os sujeitos possuidores de direitos exercitá-los ou não, porém muitas vezes o exercício do direito ainda é um problema. Os percursos históricos dos movimentos sociais trilham certos caminhos, demonstrando o problema com a finalidade de politizá-lo para encontrar a solução e transformar em lei, consolidando o direito por meio de programas projetos e ações na qualidade que se deseja. Desta forma, segundo Silva (2010),

o que depreendemos destas definições do direito objetivo e do direito subjetivo é que apenas e tão somente o Ensino Fundamental constitui direito

público subjetivo. A oferta dos demais níveis e modalidades de ensino requer ações, individuais ou coletivas, para que o poder público possa ofertá-los. (SILVA, 2010, p. 70).

Tanto na Constituição de 1988 como na LDB de 1996 houve a emergência dos novos sujeitos de direitos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos que se consolida pelo fato de ser considerada uma dívida educacional do Estado brasileiro com a educação, “o Ensino Supletivo é definido na Constituição Federal e na LDB como escolarização básica (...) logo, a EJA é sinônimo e equivalente do Ensino Fundamental, devendo ser entendido como público, gratuito e obrigatório e sob responsabilidade prioritária do município” (SILVA, 2010, p. 73).

De acordo com Silva (2010), apesar da educação ser mais ampla do que ensino (escolarizado) e se manifestar em todas as esferas da sociedade, no artigo primeiro da LDB, o Estado elege prioridades em termos de financiamento priorizando a educação no âmbito da escola, ou seja, como é de competência do Estado o financiamento, ele formalmente assume a educação escolar, isto é, a educação formal.

O alcance da LDB avança ainda para as questões relativas aos objetivos e ao Direito à Educação, ao lugar e peso do público no processo educacional, às questões de ordem administrativa, financeira, formação docente, acesso e permanência dos alunos, situando a Educação Formal no universo de práticas sociais e institucionais que lidam com o processo de formação humana em geral. Há, portanto, uma vasta rede de ações educativas e educacionais que não pertencem ao escopo da LDB, mas que são igualmente importantes no processo de formação para a cidadania e para a vida produtiva em sociedade. (SILVA, 2010, p. 72).

Dentro desta questão abre-se um debate acerca da dicotomia existente entre a educação formal (oficial), a qual está contida na escola, que possui leis, normas, financiamentos, currículos, indicadores avaliativos etc., em contrapartida, a educação tida como “não-formal” ou educação “informal”, que não é a oficial e não possui legislação. Isto quer dizer que, enquanto a educação escolar é embebida de regras, a(s) outra(s) não. Somente com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, a partir de 2004, inicia-se processos de interferência nas outras esferas da educação, na tentativa de “saldar a enorme dívida histórica do país no tocante à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito humano fundamental” (MOURA, 2009, p. 66).

Atualmente tem-se vivenciado o que se pode chamar de uma crise na educação formal escolarizada, na medida em que a escola vigente não representa todos os grupos sociais presentes – principalmente os grupos marginalizados socialmente –, muito menos a cultura de

cada um deles, apesar de todos os indivíduos terem direito à educação. A epistemologia da educação escolar e da educação não-escolar é diferente.

O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. Tudo isso por conta de uma sociedade onde o mercado é que dita as normas. Por isso, vivemos hoje uma profunda crise da educação e, em particular de uma crise da relação professor-aluno. (...) Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. (...) Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social. (GADOTTI, 2012, p. 28).

Tem-se, assim, a impressão de que a educação posta atualmente é a única possível, porém, quando se afirma que outras educações são possíveis é necessário comprovar. Isto quer dizer que, para demonstrar que outras formas de educação são possíveis, é preciso contestar paradigmas e sustentar outros.

No âmbito desta discussão, conforme esclarece Gadotti (2012), existe um intenso debate em torno da relação da educação “não-formal” com os campos da Educação popular, social e de adultos, na utilização polissêmica desses conceitos, ora tidos como equivalentes, ora com pequenas diferenciações.

Existe um grande número de “paradigmas” – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a educação não-formal esteve vinculada, principalmente, a organizações não-governamentais, movimentos sociais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial. (GADOTTI, 2012, p. 7).

De acordo com Silva (2006), por existir a impropriedade da utilização do termo educação “não-formal” ocorre a tentativa de pesquisadores e estudiosos de formulação do mesmo, havendo a necessidade de reorganização das práticas chamadas de “não-formais” ressignificando-as como práticas de Educação Social, que são práticas próprias de educação popular, educação comunitária e social. Tem-se, portanto, nesta área, a necessidade de haver regulamentação, políticas de financiamento e processos de formação.

No Brasil durante a década de 50 e mais especificamente na década de 60, houve a intensificação de um movimento para potencializar a educação “não-formal” com a finalidade de alavancar a formação de trabalhadores, segundo a classificação utilizada.

Tendo como precursor o movimento de cultura popular no Brasil, na década de 60, principalmente pelo nome de Paulo Freire, a partir de manifestações de caráter nacionalistas,

enfativavam o multiculturalismo e o sincretismo próprio da cultura popular brasileira. Esses movimentos, tendo a Educação Popular como aliada, ao colocarem em evidência a “cultura popular” – termo erudito do termo “cultura social” do Brasil – buscavam enfatizar e resgatar as matrizes originárias brasileiras, principalmente as africanas, indígenas e européias de matriz cristã (SILVA, 2016).

Deste modo, conforme escreve Gadotti (2012), a Educação Popular

se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. (...) Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas. (GADOTTI, 2012, p. 19-20).

Paulo Freire (1979) demonstra a importância dos movimentos de Educação Popular no processo de conscientização da noção de pertencimento, enraizamento, que ocorrem nos subgrupos que se apropriaram de um elemento da cultura como fator de identidade, ou seja, ele evidencia a importância da (re)tomada de consciência étnica, consciência grupal, consciência histórica e, principalmente, consciência política, visto que somente na consciência política há ação. “Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do Oprimido, ‘educação bancária’, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito *em busca de (...)*.” (FREIRE, 2011, p. 22).

Nesse sentido, o presente trabalho defende a educação como uma forma de ampliar a formação humana em detrimento de uma formação para a lógica de mercado, assim como Paulo Freire (1987, 1996, 1997) que considera a *amorosidade* como formação humanística, não em uma perspectiva romântica, mas sim como compromisso ético entre as pessoas, relação ética entre as pessoas destituindo-as de preconceitos estéticos. Nos seus trabalhos, elabora a proposta de alfabetização a partir do exercício de dar a palavra ou cercear a palavra, demonstrando ser possível fazer educação pelo diálogo, tendo o diálogo um meio para educação, principalmente porque culturas de povos e suas tradições são compartilhadas fundamentalmente pela oralidade.

Paulo Freire e o pesquisador de suas obras Gadotti, apresentam a necessidade de se constituir uma pedagogia para cada grupo social, visto que se é possível uma pedagogia

revolucionária é preciso demonstrar uma pedagogia capaz de abranger todos os grupos sociais, principalmente aqueles que se mantêm à margem da sociedade.

Relacionando este conceito de pedagogia com a concepção de Educação de Jovens e Adultos que Gadotti (2011) expõe, discute e problematiza, esta deve estar em concordância com uma *educação multicultural*, educação que desenvolve o conhecimento e a integração na *diversidade cultural*, contra qualquer tipo de exclusão, seja por raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. “A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o *pluralismo* é também uma filosofia. (GADOTTI, 2011, p. 40-41). Dentro desta perspectiva, conforme Silva (2016), universalizar o pensamento de Paulo Freire seria algo político, uma vez que o seu pensamento nunca teve preferência nas políticas públicas educacionais do Brasil, diferentemente dos pensamentos escolanovistas que fazem parte das linhas mestras da educação brasileira.

A persistência da Educação de Jovens e Adultos no País, observando-se o contexto histórico dos processos político-legislativos e formativos, deve-se ao fato de que desde os primórdios até os dias atuais ainda há ausência de políticas públicas para esta modalidade, na medida em que nunca foi escolha da agenda política brasileira, o que reflete em todas as licenciaturas, não somente nos cursos de Pedagogia. Desta forma, a discussão da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental é atual.

A ausência de uma política, no Brasil, de articulação da EJA, limitou os avanços na área. (...) Os avanços são localizados. Existem ainda iniciativas assumidas como políticas de governo, ou seja, é prioridade para alguns governantes que vêm demonstrando compromissos com a área. Se a EJA fosse assumida como política de estado, estaria mais próxima de garantir um atendimento independente de vontade política, mas de acordo com a lei. (MOURA, 2007, p. 64).

É necessário, portanto, garantir a formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que seja capaz de oferecer saberes específicos socioculturais e pedagógicos coerentes com as peculiaridades dos jovens e adultos trabalhadores, sobretudo a partir da legislação já adquirida em que “a EJA tem ocupado nas redes formais de ensino, deixando de ter caráter supletivo, compensatório e extra-oficial para tornar-se um direito” (SOARES, 2008, p. 90), não apenas para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que atuam na modalidade da EJA, mas também para os professores alfabetizadores que trabalham no primeiro ciclo do ensino fundamental, sem desconsiderar que estes profissionais, formados nos cursos de Pedagogia, são pedagogos-professores, ou seja, podem atuar como coordenadores, participar da construção do currículo das instituições de ensino que possuem a referida modalidade, assim como podem exercer funções de gestão.

Para melhor organização textual objetivando que o leitor obtenha um proveitoso entendimento sobre as questões teórico-metodológicas envolvidas nesta pesquisa, passo neste momento a apresentar quais as fundamentações do presente estudo. Na primeira seção deste trabalho, iniciam-se as discussões teóricas ressaltando a temática da educação superior no Brasil procurando reflexões sobre a história, modelos e problemáticas acerca da universidade brasileira, para esta reflexão são trazidos os estudos de Fávero (2006), Sguissardi (2005) e Saviani (2008), dentre outros autores que contribuem com a compreensão acerca da formação de professores. Posteriormente, os estudos de Libâneo (2004, 2010), Saviani (2008, 2011), Pimenta (1999, 2011) e autores associados que apresentam um panorama histórico e legislativo sobre o curso de Pedagogia e a discussão de seu campo epistemológico, na problemática sobre a ampliação do que é ser pedagogo no Brasil. Além dos estudos de Formosinho (2011) Rué (2009) e outros, a respeito de aspectos importantes sobre a formação de professores.

Integram-se também aos pressupostos teóricos deste trabalho, apresentados na segunda seção, os estudos de Bobbio (1992), Cury (2013), Ximenes (2014) e Di Pierro (2016) que contemplam a discussão sobre o direito à educação básica, trazendo repercussões para a modalidade de ensino focada neste estudo, assim como os estudos de Paiva (2012), Beisiegel (1974), Ventura (2001), Leite (2013), Haddad e Di Pierro (2000), Soares (2006, 2008) e Moura (2009), que abordam, majoritariamente e de maneira minuciosa, a questão da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos, seus dilemas e perspectivas.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES; KÉRISIT, 2010). A fundamentação metodológica está embasada nos estudos de Cellard (2008) referentes à coleta de dados documental, bem como de Franco (2007) e Bardin (2000) que dão suporte para as análises dos dados. Estes autores abordam a pesquisa qualitativa utilizando a Análise Documental e a Análise de Conteúdo como procedimentos metodológicos, cujos pressupostos e caminhos percorridos pelo presente estudo são apresentados detalhadamente na seção referente à metodologia de pesquisa. O *corpus* documental desta pesquisa constitui-se a partir das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas no estado de São Paulo (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP e UNICAMP).

Como procedimento de coleta de dados, efetuou-se o levantamento, em meio eletrônico nas websites das instituições, de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das matrizes curriculares e dos programas de ensino das disciplinas (obrigatórias e optativas) juntamente com suas ementas, observando primeiramente a nomenclatura, a carga horária

destinada e o período em que a disciplina voltada para a EJA ocorre ao longo do curso de Pedagogia, procurando explorar os conhecimentos no campo da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor para a educação básica.

A coleta dos dados realizou-se nos sítios eletrônicos das instituições nos campos das websites intitulados: “Apresentação do curso”, “Histórico”, “Matriz Curricular”, “Estrutura Curricular”, “Projeto Pedagógico de Curso” e “Catálogo”. As informações que estavam incompletas nas páginas eletrônicas de algumas instituições foram enviadas por e-mail pelas unidades contatadas, porém, ainda assim alguns dados não foram informados. Vale ressaltar que a coleta foi finalizada em outubro de 2016, portanto, os dados aqui encontrados datam deste período, podendo haver modificações ou atualizações posteriores que não foram analisadas pela presente pesquisa.

As disciplinas que dizem respeito à modalidade da Educação de Jovens e Adultos das unidades selecionadas são analisadas contemplando os objetivos, as propostas de estágios, conteúdos, bibliografia e concepções de jovens e adultos contidos nos programas de ensino, objetivando averiguar a representatividade e inserção da EJA no curso.

Os documentos oficiais (PPCs, matrizes curriculares e programas de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas), portanto, são organizados a partir da Análise Documental, de acordo com os estudos de Cellard (2008) e analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007). De acordo com os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo, para fins de realização das análises, são criadas nesta pesquisa duas categorias: “Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia”. Abarcando as dimensões: “1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia” e “2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA” e a “Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas”. Compreendendo as seguintes dimensões: “1. Objetivos da disciplina”; “2. Conteúdo programático”; “3. Bibliografia trabalhada”, abordada nas disciplinas de EJA das instituições públicas no estado de São Paulo.

Vale ressaltar neste momento do trabalho que por tratar-se de uma pesquisa documental de cunho teórico, na qual não há o envolvimento de questionários, entrevistas, observações de pessoas, esta pesquisa foi isenta de apresentação e anuência de execução pelo Comitê de Ética.

A seguir são apresentados os objetivos concernentes a esta pesquisa.

Objetivos

Geral

Analisar a formação inicial do educador de jovens e adultos, oferecida pelas universidades públicas no estado de São Paulo, a partir das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Específicos

- a) Mapear a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas no estado de São Paulo;
- b) Analisar os programas de ensino das disciplinas relacionados ao campo de Educação de Jovens e Adultos, a fim de averiguar a representatividade dos conhecimentos concernentes à EJA para formação inicial de professores (concepções, fundamentos teóricos, metodológicos e demais elementos curriculares que contribuem para a identidade desta área);

O presente trabalho está dividido em quatro grandes seções, sendo que a primeira seção intitulada “O curso de Pedagogia e a formação inicial de professores no contexto da Educação Superior no Brasil” está subdividida em dois tópicos, quais sejam: “1.1. A Educação Superior em questão: reflexões sobre a universidade brasileira” e “1.2. O curso de Pedagogia: contexto legislativo e discussão sobre o campo epistemológico”. A segunda seção denominada “O cenário da Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e necessidades formativas” contém dois tópicos intitulados, respectivamente, “2.1. O direito à Educação Básica: repercussões para a EJA” e “2.2. A Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico-político e formativo”.

A terceira seção “Metodologia da Pesquisa” contempla os fundamentos metodológicos, a delimitação do *corpus* de análise e as instituições investigadas pelo presente estudo, bem como apresenta a contextualização/caracterização da EJA nos cursos de Pedagogia de IES públicas e privadas no estado de São Paulo, a partir dos tópicos “3.1. As instituições investigadas” e “3.2. A Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das IES no estado de São Paulo: contextualização”. A quarta e última seção nomeada de “A Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das Instituições públicas no estado de São Paulo: análise dos dados” possui dois tópicos que apresentam a análise a partir das duas categorias criadas pelo presente estudo, que são: “4.1. Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia” e

“4.2. Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas”, juntamente com as respectivas dimensões de análise, seguidos das considerações.

A fim de finalizar esta introdução ao trabalho, recorro ao significado da palavra “lugar”, buscando seu sentido para elucidar o tema da presente investigação, e encontro as seguintes definições: 1. Espaço ocupado; sítio. 2. Espaço. 3. Sítio ou ponto referido a um fato. 4. Esfera, ambiente. 5. Povoação, localidade, região ou país. 6. Posição, situação. 7. Emprego, cargo. 8. Assento marcado e determinado. 9. Posição determinada num conjunto, numa série etc. 10. Oportunidade, ocasião. Nessa direção, espera-se com o presente trabalho dar prosseguimento às investigações que abrangem questões sobre currículo e formação de professores, notadamente problematizando o espaço, a posição, o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa (marginalmente ou não) na formação inicial do professor, conferindo a atenção necessária para esta modalidade.

SEÇÃO I – O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1. A Educação Superior em questão: reflexões sobre a universidade brasileira

Os estudos sobre a história das universidades brasileiras são caros para este trabalho no esforço em compreender a forma como os aspectos históricos educacionais relacionados à Educação Superior no Brasil influenciam e repercutem na formação de professores, especificamente, a que ocorre nos cursos de Pedagogia.

Sobre a história das universidades brasileiras e do Ensino Superior no Brasil, a autora Fávero (2006) faz a seguinte afirmação:

Muito já se falou nesses últimos anos sobre a universidade no país. Diferentes interpretações foram apresentadas sobre a história dessa instituição e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la. Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas. Todavia, tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política. (FÁVERO, 2006, p. 18)

Fávero (2006) relembra que a origem da universidade no Brasil tem sua história ligada às demandas universitárias da sociedade brasileira que na época de sua criação não objetivavam atender às necessidades fundamentais da realidade, a universidade era “pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento”. (FÁVERO, 2006, p. 19)

A autora demonstra que as tentativas de abertura de criação de universidade no Brasil, durante o período Brasil-Colônia, não tinham êxito, o que representava uma política de controle por parte da Metrópole das iniciativas que conjeturassem algum tipo de independência cultural e política da Colônia, os alunos egressos dos colégios jesuítas iam para universidades européias para concluírem seus estudos. Existiam apenas algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Nos anos de 1808, criam-se cursos e academias designados a formarem profissionais e especialistas para trabalharem para o Estado.

Nesta época, a partir do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, é criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, o que influencia a constituição de uma escola cirúrgica e de dois centros médicos cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, que, posteriormente, originam as Faculdades

de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Posteriormente, em 1810, é estabelecida a Academia Real Militar que, mais tarde, foi implantado o núcleo inicial da Escola de Engenharia da UFRJ. Em 1827, ocorre a criação de cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda.

Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembléias, para o governo das províncias e também para o governo central (MOREIRA, 1960, p.53 apud FÁVERO, 2006, p. 21).

Durante o Brasil-Império, há novas tentativas mal sucedidas de criação de universidades no Brasil. Novas tentativas são realizadas na proclamação da República. Em 1920 é instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), “a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais [Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdades Livres de Direito], sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 22). Essa instituição intensificou o debate a respeito do problema universitário do país evidenciando as questões sobre concepção de universidade, suas funções, autonomia universitária e modelo de universidade pretendido no Brasil.

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (ABE, 1929). (FÁVERO, 2006, p. 22-23).

Na conjuntura da origem das universidades no Brasil, segundo Saviani (2008), houve o estabelecimento do Decreto nº 19.851/31 referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras, tendo como responsável por sua elaboração o ministro Francisco de Campos, que designou entre os cursos indispensáveis para a abertura de uma universidade, o de educação, ciências e letras. Inicia-se a partir deste momento a instauração do “espaço acadêmico da pedagogia” no contexto das universidades brasileiras. No entanto, apesar das condições contidas no decreto, que não tinham um caráter impositivo, e da importância conferida nele aos estudos superiores em educação, ainda assim, a princípio, as universidades priorizavam as faculdades tradicionais de Direito, Medicina e Engenharia, somente mais tarde é que dão abertura para os estudos superiores educacionais e pedagógicos.

No ano de 1934, portanto, cria-se a Universidade de São Paulo (USP), tendo como um de seus fundadores Fernando de Azevedo, instituída pelo Decreto nº 6.283/34 com as seguintes proposições:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art. 2º). (FÁVERO, 2006, p. 24-25).

Segundo Saviani (2008), no âmbito da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), unificada posteriormente à Universidade do Brasil (atual UFRJ), são incorporados os Institutos de Educação paulista e carioca que dão origem aos cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas).

Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e se implantaram as licenciaturas e o curso de pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. A Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de licenciatura: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e o curso de pedagogia. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84).

No caso da USP, no início, o Instituto de Educação não era integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e possuía em sua estrutura Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. Em 1938, o Instituto de Educação da USP é extinto e absorvido à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como Seção de Educação, que passou a abranger também as Seções de Filosofia, Ciências e Letras.

Entre os anos de 1930 a 1945 são criadas outras universidades no Brasil, dentre elas a Universidade do Distrito Federal (UDF) que se caracterizava principalmente pela busca em concretizar as concepções e propostas da intelectualidade brasileira de estabelecer a universidade como “lugar de atividade científica livre e produção cultural desinteressada”.

Ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas *nacionais*. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o *status* adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada como universidade em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo, uma bem sucedida variante do modelo federal. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as

Faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontifícia - foi esta a primeira universidade privada do país. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil. (CUNHA, 2007, p. 164).

Neste contexto, conforme demonstra Fávero (2006), “Anísio Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária”. (FÁVERO, 2006, p. 26). Porém, não havia espaço para pensar em autonomia universitária com as tendências centralizadoras e autoritárias por parte dos governos do país na época.

Nos anos seguintes após 1945, durante a redemocratização do país, é promulgada uma nova Constituição em 1946, com um caráter liberal tratando especificamente de direitos e garantias individuais. Neste contexto a autora Fávero (2006) explica que

multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento. No entanto, será pertinente lembrar também que, de 1935 a 1945, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola de Ciências da UDF, posteriormente incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, tiveram o mérito de integrar desde o início estudiosos e cultores da ciência, que deixaram suas marcas, formando escola. (FÁVERO, 2006, p. 28).

A partir dos anos de 1950, com o advento da industrialização e o crescimento econômico, ocorre maior desenvolvimento no país, tanto nos âmbitos econômico-sociais quanto culturais, conseqüentemente, surge uma conscientização da sociedade da condição precária que se encontravam as universidades brasileiras.

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FÁVERO, 2006, p. 29).

O surgimento da Universidade de Brasília deveu-se a dois fatores. O primeiro era proveniente da necessidade de se constituir uma reserva de especialistas qualificados buscando atender às demandas de modernização da sociedade brasileira vigente e o segundo o de “criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro, (...) porque deveria abranger todos os campos do saber capazes de influir nos rumos das universidades e faculdades arcaicas (...)”. (CUNHA, 2007, p. 175).

De acordo com Fávero (2006), nos anos de 1960, a participação do movimento estudantil, originária dos estudantes organizados em torno da UNE, nesta época é bastante intensificada principalmente no que se refere à Reforma Universitária no Brasil. A posição dos estudantes era a de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Dentre as reivindicações estavam: a autonomia universitária, participação dos corpos docentes e discentes na administração universitária, adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes, ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006, p. 34). Porém, com o golpe militar de 1964, a implantação das Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil é cessada.

Sendo assim, “desde os seus primórdios, a universidade, enquanto instituição, vem buscando conquistar a sua autonomia frente ao Estado (...), sendo que a história da universidade confunde-se com a sua luta pela conquista da autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão” (PAULA, 2009, p. 72). No conjunto de movimentos estudantis, despertados àquela época engajado nas lutas do povo, os estudantes se empenhavam em mudanças na educação. Também se procediam, conforme explica Cunha (2007), “os movimentos de educação de adultos, em geral de alfabetização, [que] receberam numerosos voluntários, ávidos por transformar o povo analfabeto num eleitorado consciente de seus interesses, visando as eleições presidenciais previstas para 1965”. (CUNHA, 2007, p. 177).

Somente em 1968 inicia-se o processo sobre a legislação básica da Reforma Universitária, conforme exposto pela autora a seguir:

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pósgraduação. (...) A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. (FÁVERO, 2006, p. 34).

Cunha (2007) destaca o fato de que a história da universidade no Brasil tem uma característica diferenciada em comparação com a maioria dos países latino-americanos no tangente às consequências da ditadura militar (1964-82), uma vez que nesse período “o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso” (CUNHA, 2007, p. 178). Apesar de todos os efeitos contraditórios do regime autoritário sobre as instituições de ensino superior e resguardadas às devidas proporções, “novos prédios foram construídos nos *campi* (...); a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de

tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes (...).” (CUNHA, 2007, p. 179).

A partir da década de 1980, esgotado o regime autoritário, aparecem diferentes propostas de reformulação das instituições universitárias, assim como “observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos”. (FÁVERO, 2006, p. 34-35).

Formosinho (2011) traz contribuições para os estudos relativos à universidade brasileira, abordando as questões sobre a formação dos profissionais de desenvolvimento humano e o papel das instituições formadoras para a constituição destes profissionais. Este autor demonstra em seus trabalhos que o conceito de profissionais de desenvolvimento humano se refere aos profissionais que possuem contato interpessoal direto com pessoas e demonstra que sua intervenção profissional produz efeitos no desenvolvimento humano, sobretudo na área da educação.

No entanto, apenas a partir dos anos de 1980 e 1990 é agregada aos profissionais de desenvolvimento humano a formação universitária, uma vez que, por trabalharem com pessoas, não eram consideradas como profissões benemerentes de formação específica.

Todas [as] características do desempenho das profissões de desenvolvimento humano – a envolvimento da componente de cuidados e o apelo à vocação social para a sua realização, a ação profissional interativa e a consequente contingência do sucesso da intervenção à reação das pessoas, a apropriação pelo senso comum de áreas de discussão profissional, um desempenho ao mesmo tempo incerto e ambíguo, “a dependência” ideológica, o caráter holístico e integrado de um desempenho cujo sucesso não depende apenas da competência profissional – tudo isto são fatores de desconforto para universidade tradicional. Assim, (...) esta mesma universidade considerou que estas profissões não teriam a objetividade e o rigor necessários para a concessão de um estatuto universitário aos seus agentes. (FORMOSINHO, 2011, p.132)

Dentro da perspectiva vivenciada pela história das universidades brasileiras, que sempre privilegiaram o oferecimento dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, são perceptíveis as marcas deixadas desde sua origem da desvalorização das profissões de desenvolvimento humano por parte das instituições formadoras.

Complementando o quadro histórico da constituição da universidade no Brasil, a autora Paula (2009) afirma que a partir dos anos de 1990, as universidades brasileiras,

tem recebido forte influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, tais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros, sofrendo pressões transnacionais num cenário de globalização excludente. Da internacionalização da educação

superior passamos ao comércio dos serviços educacionais. Ou seja, a educação superior deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isto, o seu caráter eminentemente público. Neste cenário, ganharam destaque os contratos de gestão, as parcerias público-privadas, a diversidade de fontes de financiamento para a educação superior. Neste contexto, deu-se um vazão de Estado no financiamento das instituições públicas de educação superior, o que provocou, por um lado, a proliferação indiscriminada de instituições privadas de ensino superior (...) e por outro, a privatização interna do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas. (PAULA, 2009, p. 78-79).

Sguissardi (2005) sobre estas questões arroladas acima acrescenta que a partir da trajetória histórica das universidades brasileiras, a depender do momento histórico vivenciado e das influências políticas e legislativas, é possível identificar indícios de uma combinação de modelos de universidade nas instituições brasileiras.

No que se refere à diferenciação sobre qual modelo se insere as instituições de ensino superior brasileiras, se de modelos clássicos (napoleônico, alemão ou humboldtiano, inglês ou americano) ou, assim chamados pelo autor, de modelos de “ocasião”, (universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, universidade mundial do Banco Mundial), Sguissardi (2005) pontua que inicialmente é importante ressaltar que o Brasil retrogradou-se quase três séculos em relação à criação de universidades, em comparação aos países do continente, conforme elucidado anteriormente em relação ao desenrolar histórico da universidade brasileira.

Até então, em que pesem experiências isoladas que associavam o modelo profissional napoleônico a aspectos do modelo humboldtiano, sobressaem os traços do primeiro, seja pelo predomínio da formação técnico-profissional e pouca importância atribuída à investigação e à produção de conhecimentos, seja, inclusive, no caso da URJ, pela simples aglutinação formal e respectivo isolamento físico das três unidades preexistentes ao ato fundador da universidade – Engenharia, Medicina e Direito –, representando a reitoria uma mera unidade jurídica (...) (SGUISSARDI, 2005, p. 70-71).

Para o autor, é na criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano seguinte, “que irá desencadear o processo de adoção, ainda que incipiente e parcial, de alguns traços fundamentais de um modelo de universidade assemelhado ao modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira”. (SGUISSARDI, 2005, p. 71).

A Universidade de São Paulo (USP), no período de sua origem, inseria-se no modelo clássico alemão ou humboldtiano, principalmente na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo seu caráter centrado no ensino e/ou na investigação com o intuito de produzir e expandir o conhecimento.

Encontramos várias aproximações entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade (...). (PAULA, 2002b, apud PAULA, 2009, p. 75).

Cabe evidenciar, sobretudo, que atualmente em torno das universidades brasileiras acompanha-se um processo conflituoso de desmonte da universidade pública, como consequência das políticas de contenção do capital mediante a crise econômico-estatal, incidindo na diminuição da autonomia universitária, na precarização da infraestrutura e do trabalho docente, na redução do financiamento público - como por exemplo, os recursos financeiros destinados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) -, fatores estes que repercutem especialmente no tripé ensino-pesquisa-extensão constitutivo da universidade pública e, conseqüentemente, na formação dos profissionais.

Atualmente, portanto, vivencia-se uma maior competitividade própria das instituições contemporâneas, que intentam responder a uma sociedade mercantilista e neoliberal, no que diz respeito às pressões de produção desenfreada, principalmente no contexto da pós-graduação, para atingir conceitos CAPES e corresponder às avaliações dos conselhos e das fundações que financiam as pesquisas.

A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, a contenção na sua expansão, o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a que tem fins lucrativos, o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia (...). Um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como *universidades de ensino*, *escolas profissionais*, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou *universidades de pesquisa*. (SGUISSARDI, 2005, p.84).

Para Chauí (2003) a universidade passa a ser considerada nos últimos anos, a partir da Reforma do Estado, como uma organização social regida por pressupostos de gestão, planejamento, controle e êxito, cujo papel principal é o de prestar serviços, e não mais como uma instituição social possuidora de reconhecida autonomia intelectual, guiada por lógica própria, com presença de opiniões por vezes conflitantes que refletem as contradições sociais.

Conforme explica a autora mencionada, esta visão de universidade como uma organização pressupõe que esta seja

avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (...). Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes (...). A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho (...); ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUI, 2003, p. 7).

A universidade ainda é considerada um local privilegiado de produção do conhecimento, no entanto, é necessária a observação sobre qual instituição e de que tipo de concepção ela se sustenta, tendo em vista que para muitas instituições o conhecimento pode ser “vendido” como produto de mercado.

Tendo em vista estas ocorrências atuais no âmbito das instituições de educação superior no Brasil, Sguissardi (2008) aponta que:

uma série de obstáculos se põe também para a regulação e o controle, sob responsabilidade do Estado, que garanta a preservação dos ideais de um *sistema* de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/ cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais. Entre esses, resumindo, pode-se aqui arrolar: a natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); a concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem predominantemente privado/mercantil); e, finalmente, a própria natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado ou o interesse público e cidadão). (SGUISSARDI, 2008, p. 1016).

Conforme exposto neste item do trabalho sobre a constituição da universidade brasileira e as questões atuais nela envolvidas, é possível identificar resquícios advindos de influência histórica, de transformações sociais, de mudanças econômicas de âmbitos nacionais e internacionais e, mais recentemente, de relações produtivas do mercado de trabalho que adentram as políticas legislativas educacionais, as quais, por sua vez, refletem sobremaneira no estabelecimento dos estudos pedagógicos em nível superior, sobretudo no curso de Pedagogia e em seus processos formativos.

Enfatiza-se, contudo, que este trabalho defende a argumento de que a formação do professor nos cursos de Pedagogia não deve ser realizada de maneira aligeirada a qual busca atender apenas as demandas do mundo do trabalho ou as rogativas do Banco Mundial como resposta a uma sociedade neoliberal que entende a educação como uma mercadoria, sem,

todavia, formar um professor atuante em EJA que seja crítico e reflexivo perante as demandas sociais.

Incidindo sobre este debate as questões que envolvem a formação de professores, esse trabalho vem ao encontro do que mostra a pesquisadora Franco (2011), que apesar de discorrer sobre a formação de professores universitários, identifica importantes aspectos sobre a formação de professores em geral:

Há uma prática que *forma, informa e transforma*, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias; por outro lado, há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, o sujeito perde o acesso às suas circunstâncias. Para essa *prática congelada* muito contribuem as condições opressoras da instituição escolar, aliada a uma precária formação para o exercício profissional da docência. Quero com isso realçar que as condições institucionais são estruturais na determinação do papel que o docente pode ocupar para modelar sua prática. O docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis. (FRANCO, 2011, p. 164).

Sendo assim, para que ocorra uma formação de qualidade que esteja intrínseca aos currículos dos cursos de Pedagogia, os autores que embasam este trabalho, como Libâneo (2011), Franco (2011) e outros, propõem partir do pressuposto de uma aprendizagem e ensino pela articulação com a pesquisa, com projetos e resoluções de problema, demonstrando que a pesquisa na prática docente pode efetivar novas formas de relacionar a teoria e a prática, rescindir sobre conceitos tecnicistas de docência, assim como podem ser uma alavanca para movimentos importantes na atuação por melhores condições de trabalho e mudanças na realidade.

A universidade pública deve, portanto, se estabelecer em um espaço para a formação do professor, conforme explicita o documento PFPUSP - Programa de Formação de Professores da USP (2004)², a qual:

(...) em seus objetivos e funções, tem um papel de destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Além disso, há que se considerar que a educação é uma questão de relevância pública, daí a importância de uma formação de professores que se vincule a valores e aspirações da esfera pública e que traduza nas relações pedagógicas essa orientação, contribuindo para a formação de indivíduos com espírito público. No amplo espectro dessas questões, torna-se central a preocupação com a formação do professor para a escola básica, uma das atribuições da Universidade no âmbito da graduação. (PFPUSP, 2004, p. 2).

² O Programa de Formação de Professores vigente na USP foi desenvolvido em 2004, com implantação iniciada em 2006.

Neste importante documento, que trata sobre as funções da universidade pública, são colocados sete princípios de extrema pertinência para o presente estudo, que são: 1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio. 2. A docência, a “vida escolar” e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. 3. A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente. 4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada. 5. A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação. 6. As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos. 7. A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública. (PFPUSP, 2004, p. 3-6).

Estes princípios estão de acordo com o que o presente trabalho defende como formação de professores que deve estar articulada no tripé ensino-pesquisa-extensão, integrada à percepção da realidade da escola pública contemporânea e de seus sujeitos, constituir profissionais conscientes de que a própria aprendizagem não se limita à sua primeira formação, mas que ocorre na continuidade do seu percurso de desenvolvimento profissional, com o objetivo de garantir a qualidade da educação pública.

Dando continuidade a este trabalho, após breve levantamento histórico sobre a universidade no Brasil, abaixo está apresentada a discussão sobre a constituição do campo epistemológico do curso de Pedagogia e suas influências para a formação de professores.

1.2. O curso de Pedagogia: contexto legislativo e discussão sobre o campo epistemológico

Considerando a pretensão desta pesquisa de investigar a representatividade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial dos professores, é necessário abordar a discussão sobre o campo epistemológico do curso de Pedagogia no Brasil, seu histórico, suas principais legislações e a ampla caracterização do perfil profissional do pedagogo, tendo em vista a estrutura atual do curso de Pedagogia e a complexidade do que é ser pedagogo-professor no país.

Antes da criação das universidades, Saviani (2008) afirma que a necessidade de formação docente já era apregoada desde Comenius, no século XVII. Conforme também é apontado por Kulesza (1992), tendo a necessidade da existência de escolas em sua época, Comenius demonstrava a necessidade, portanto, da preparação de ‘formadores da juventude’, “vistos como profissionais como quaisquer outros e com dedicação exclusiva em sua atividade”. (KULESZA, 1992, p. 99).

Segundo este importante estudioso da educação, era necessário formar professores a partir de uma metodologia “adequada para que haja aprendizagem. Sempre tendo em mente a conexão entre as várias esferas em que se dá a formação do homem” (KULESZA, 1992, p. 105). Cabe lembrar que até o dado momento nesta mesma época, as crianças eram conhecidas como pequenos adultos, desta forma, as escolas não tinham a adequada organização do ensino e o fato dos alunos não aprenderem dava-se porque não se tinha o devido entendimento e respeito pelo seu tempo e espaço. Neste sentido, Comenius propõe a elaboração de manuais para o professorado, pensando a respeito de um “livro do professor” que traria algumas questões metodológicas, assim, “se o seu programa de reforma das escolas exige primeiramente um acesso universal a elas para em seguida requerer a definição de um conteúdo também universal a ser ensinado, pressupõe também a formação adequada de professores para conduzir o processo”. (KULESZA, 1992, p. 111).

No entanto, Saviani (2008) acentua que somente após a Revolução Francesa, no século XIX, a questão sobre a formação para professores se evidencia como resposta à problemática da instrução popular, iniciando o processo de criação das Escolas Normais incumbidas de formar professores, principalmente na França e na Itália, posteriormente em outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também

chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. (SAVIANI, 2008, p. 6).

A partir do século XIX, com a inevitabilidade de universalizar a instrução elementar e de organizar os sistemas nacionais de ensino, houve a necessidade de formar um grande contingente de professores. Na tentativa de resolver esta questão, instauraram-se as Escolas Normais de nível médio, responsáveis pela formação prioritariamente dos professores primários, conferindo ao nível superior somente a formação dos professores secundários.

Saviani (2008) salienta que há dois diferentes modelos de formação: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro modelo é relativo a uma formação de professores que se esgota no conhecimento da cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos de cada campo do conhecimento concernentes à área que o professor atuará, assim, de acordo com este modelo, basta o professor saber o conteúdo que saberá ensiná-lo a outrem. Enquanto que o segundo modelo, contrapondo-se ao primeiro, considera que na formação do professor é imprescindível o preparo pedagógico-didático, ou seja, não basta o professor conhecer o conteúdo que irá ministrar, ele precisa também conhecer as formas e como proceder nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, precisa compreender quais as maneiras de ensinar um conteúdo, entender como o aluno aprende etc.

No entanto, para Saviani (2008), nas universidades e instituições superiores predominaram-se as características do primeiro modelo para a formação dos professores secundários, à medida que para a formação dos professores primários nas Escolas Normais, prevaleceram as características do segundo modelo.

Neste ínterim, Saviani (2008) menciona que

quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. (SAVIANI, 2008, p. 7-8).

Para Saviani (2009), após a independência do Brasil houve no país o acontecimento de seis períodos que marcaram a história da formação de professores e proporcionaram suporte para as atuais regulamentações e estrutura do curso de Pedagogia, quais sejam: a) Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932); c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); d) Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); e) Substituição da Escola Normal

pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Como conclusão do estudo realizado pelo autor sobre estes seis períodos históricos e o estabelecimento do curso de Pedagogia, Saviani (2009) acrescenta que:

(...) ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados, é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 9).

A autora Silva (2006) demonstra em seus estudos sobre a constituição da identidade do curso de Pedagogia que

a despeito das divergências que possam existir em nível teórico-epistemológico acerca da pedagogia, a ideia de justificar a manutenção do curso de pedagogia dá-se pelo argumento da especificidade de seu campo de estudos. (...) Porém, o impasse tem reaparecido quando se trata de definir quais funções do pedagogo a ser formado através do curso de pedagogia. Aí que se tem colocado a questão da identidade desse curso. E quando se pensa ter conseguido resolvê-la, ela reaparece ao se tentar compartilhar tais funções com a proposta de estruturação do mesmo. (SILVA, xxxix, 2006).

No Brasil, o curso de Pedagogia, criado e regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em pedagogia.

O Decreto-Lei nº 1.190 criou o paradigma que foi adotado no país inteiro, o famoso modelo ‘esquema 3+1’, adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Este esquema consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática. O Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 decretou que o curso de pedagogia fora criado com o objetivo de ‘preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação’ (Art. 51, c). Caracterizava-se como um curso de bacharelado (Art. 48, 11), com duração de três anos. Contudo, ele era organizado dentro do modelo 3+1, que facultava: “ao bacharel, [...], que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formam o seu curso de bacharelado” (Art. 49). (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84).

Ao longo de sua história teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o “esquema 3+1”, para o curso de Pedagogia. O “esquema 3+1” refere-se ao acréscimo de um

ano com disciplinas da área de didática à formação do bacharel para obtenção do título de licenciatura. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei nº 4024, não modificou a estrutura do curso de Pedagogia.

Em resposta à garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional da época, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades. A Resolução CFE nº 252/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Em 1969, o curso de Pedagogia, então, possuía o modelo das habilitações, formando o pedagogo generalista, em que em sua formação 3 anos eram dedicados para os conhecimentos gerais de educação e o quarto escolheria a habilitação desejada. As habilitações foram suprimidas legalmente apenas em 2006, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Em meados da década de 1980, inicia-se um processo de investimento em um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério, tendo em vista a obrigatoriedade e ampliação do Ensino Fundamental. Nesse período várias entidades se reuniram

(...) especialmente a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983) que deu origem, em 1994, à ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação). Esta Associação promoveu estudos e discussões que se operacionalizaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes do curso de pedagogia, instituídas em 2006. A CONARCFE promoveu encontros nacionais, estudos e debates em meio aos quais emergiram questões do tipo: quem é o pedagogo? Qual a sua área de atuação? Quais as suas atribuições? Libâneo, ao estudar os documentos formulados pela ANFOPE, ex CONARCFE, concluiu que estes descaracterizaram a formação do pedagogo na qualidade de pesquisador e especialista em educação, ao enfatizarem que o curso de pedagogia seria exclusivamente uma licenciatura. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 87).

A década subsequente, de 1990, é marcada pelo avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo, trazendo profundas mudanças no campo educacional, por conseguinte, na formação dos pedagogos. Para atender a demandas dos organismos internacionais e as transformações no mundo do trabalho, ocorrem as reformas educacionais.

O objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. (...). Foram três os eventos internacionais que embasaram a elaboração de políticas educacionais nos países em desenvolvimento - o Brasil é um deles - que trouxeram consequências na formação de pedagogos. Um deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien na Tailândia. O outro foi o documento da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), nos anos 1990, e o terceiro foi o Relatório Delors, 1993-1996, da UNESCO. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 87).

Na mesma época, com a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a formação de professores de educação básica é definida conforme os artigos a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

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

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Atualmente, em se tratando da formação do pedagogo-professor na legislação brasileira recente, existe um quadro de complexidade no qual o curso de Pedagogia tem sua identidade constantemente discutida. Há a problemática que se refere às mudanças na legislação da formação dos professores no Brasil, que são constatadas por Saviani (2011) a partir de documentos oficiais.

Saviani (2011) explicita os dilemas da formação de professores a partir das mudanças na legislação no Brasil, que são constatadas principalmente pelos seguintes documentos oficiais:

- Parecer CNE/CP nº. 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente modificado pelo Parecer CNE/CP nº. 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, bem como a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP nº. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, assim como a Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006 que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Esses documentos colaboram para a ampla caracterização e complexidade do que é ser professor no Brasil, que reflete na estruturação e organização dos currículos dos cursos de Pedagogia. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, CNE/CP nº. 1/2006) é de responsabilidade desses cursos a:

(...) formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

De acordo com este documento, é previsto, ainda, que o pedagogo atue na organização e gestão em sistemas e instituições de ensino, tais como:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Nesse sentido, a Pedagogia, como campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade histórica tem um papel fundamental na discussão dos rumos da educação brasileira, particularmente a partir da implantação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006), as quais indicam fragilidades dos cursos de Pedagogia. (GATTI et al., 2011; 2009; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; PINTO, 2011; LIBÂNEO, 2004, 2007, 2010; LEITE e LIMA, 2010; KUENZER e RODRIGUES, 2008 ; SAVIANI, 2008; RIVAS, 2013).

Os pesquisadores acima mencionados demonstram em seus estudos que as dimensões docência e gestão causam impactos na formação dos professores tendo em vista o que é regulamentado pelas legislações e apresentam dilemas no que se refere à identidade do curso de Pedagogia, o que dificulta a inserção deste profissional no trabalho, pois para ser

pedagogo-professor há saberes específicos que, muitas vezes, não são contemplados profundamente nos cursos de Pedagogia, uma vez que são oferecidos na maioria das universidades em curto espaço de tempo, apesar da extensa fundamentação teórica e prática necessária para a integral compreensão sobre as funções deste profissional, o que se agrava ainda pelo fato de que parte dos estudantes chega à universidade sem a formação básica no que se refere às disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

A pesquisa de Pimenta e Fusari et al. (2014) tem como problemática principal a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto escolar, não se atendo especificamente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apesar de salientar a relevância e a necessidade da realização de pesquisas sobre esta temática.

Alicerçada em estudos que demonstram vulnerabilidades nos cursos de Pedagogia quanto à formação dos professores, estruturados em razão das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que caracteriza de forma demasiada abrangente as funções dos cursos de Pedagogia corroborando para o complexo e ambíguo perfil do profissional formado nestes cursos, tal pesquisa procura investigar como os currículos dos cursos de Pedagogia têm buscado se reorganizar em conformidade com essas diretrizes. Todavia, esta reorganização não tem se efetivado de maneira qualitativa em relação à formação dos professores:

Os conhecimentos relacionados à docência disputam lugar no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia com outros blocos de conhecimentos por meio dos quais se pretende supostamente garantir também a formação do Pedagogo generalista, ou seja, daquele que poderá atuar como gestor, pesquisador e em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos, como por exemplo, nos contextos não escolares. Essa realidade limita, por um lado, o potencial do curso de Pedagogia como um espaço de aquisição dos saberes específicos da docência e de constituição da identidade do professor e, por outro, compromete a formação do pedagogo escolar, realizada atualmente de maneira aligeirada e superficial nos cursos de Pedagogia, por meio de um restrito conjunto de disciplinas. (PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 6).

Em termos de insuficiência e inadequação dos cursos de Pedagogia nas instituições superiores, as investigações realizadas (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PINTO, 2011) observam um aligeiramento dos conteúdos ministrados, uma fragmentação entre as disciplinas oferecidas, professores com irrisória formação específica e experiência insuficiente em escolas de Ensino Fundamental, além de outros agravantes, tal como o distanciamento que se revelam as instituições superiores em relação à escola pública de

educação básica e seus problemas, fatores estes que influem e interferem sobremaneira na formação.

Tais questões exigem da parte do professor recém-egresso dos cursos de licenciatura em Pedagogia, capacidades múltiplas para atuar na complexidade das escolas e dos sistemas de ensino, viabilizando o preceito de uma qualidade educacional que deveria contemplar não apenas o acesso à escola básica, mas, também, a permanência e a qualidade dos processos escolares. Nesse sentido, a democratização da educação no país tem ocorrido de maneira incipiente, pois a ampliação do acesso não tem sido acompanhada das medidas necessárias para garantir também a permanência e o aproveitamento pleno dos processos escolares. (PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 8).

Esta questão que envolve o curso de Pedagogia pode ser um agravante para os professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, pois “pensar na formação do professor de jovens e adultos, (...) exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.” (MOURA, 2009, p. 48).

Para além das demandas que envolvem a legislação brasileira sobre o curso de Pedagogia, Libâneo (2004), Rué (2009), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Pimenta e Almeida (2011) abordam outras questões que abarcam a formação de professores, importantes para as problematizações feitas por este trabalho.

A educação é um fenômeno amplo e multifacetado, por ocorrer em diversos locais, institucionalizados ou não, com atores diversificados, e a partir das transformações do mundo social contemporâneo que tem ampliado ainda mais a concepção de educação. Com o advento da sociedade contemporânea e as mudanças tecnológicas e científicas, são produzidos novos sistemas de organização de trabalho que afetam os sistemas de ensino, surgindo novas habilidades e exigências educacionais para a profissão docente.

O pedagogo é, portanto, um “profissional que pode atuar em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes de modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

Sendo a educação a teoria e prática da Pedagogia (Libâneo, 2004), esta não poderia deixar de acompanhar a complexificação da sociedade.

Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo (...). A mídia atua na modificação de estados mentais afetivos das pessoas não apenas pela propaganda, mas

também disseminando saberes e modos de agir nos campos econômico, político, moral, veiculando mensagens educativas (...). Nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação do profissional em serviço. (LIBÂNEO, 2004, p. 27).

Neste sentido, o trabalho de Rué (2009) traz contribuições no tangente à concepção de produção de conhecimento na atualidade. Com o surgimento da “Sociedade do Conhecimento”, as demandas mudaram, assim como surgiram novas questões para se pensar a formação e o ensino, sobretudo com o avanço tecnológico e a mudança social de espaço-tempo a partir das redes de conhecimento e informação, assim como ocorrem novas demandas de aprendizagem. “Trata-se, definitivamente, de pensar o ensino como um meio específico criado pelos professores para que os sujeitos pensem e pense sobre si mesmos no processo de apropriação do conhecimento, como também em seu próprio desenvolvimento pessoal como aprendiz”. (RUÉ, 2009, p. 73).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) evidenciam que o curso de Pedagogia forma pedagogos, portanto, este profissional estuda o que se insere na práxis da educação da sociedade, incluindo o ensino. Estes autores explicitam que a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência, pois

(...) todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 84).

Como afirma Libâneo (2004), “é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que (...) dedicam-se a atividade de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições”. (LIBÂNEO, 2004, p. 37). Apesar de este trabalho investigativo concordar com os autores acerca da ampla concepção de pedagogo, optou-se por focar o pedagogo como professor, evidenciando os conhecimentos que o mesmo adquire em sua formação inicial que se referem à Educação de Jovens e Adultos.

A docência, neste trabalho, conforme Pimenta e Almeida (2011), configura-se na *concepção ecológica*³ da formação docente a qual se ampara na necessidade de se formar um “professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de

³ Termo utilizado nas discussões teóricas sobre a formação do professor universitário que considera que a formação docente possui três dimensões: a *dimensão profissional* (concernente à atuação e construção da identidade profissional), a *dimensão pessoal* (relativa ao envolvimento e compromisso ao longo da carreira docente) e a *dimensão organizacional* (referente às condições de trabalho), que foi trazido para o presente estudo a fim de fomentar o debate relativo à formação inicial docente.

ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas (...).” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 27).

Segundo Libâneo (2011),

Põem-se, assim, desafios às escolas e professores hoje. Como lidar com o conhecimento teórico no mundo da informação? Como ensinar alunos numa realidade de mudanças nos valores e práticas morais que modificam o modo de ser jovem? Como lidar com a poderosa cultura formada pelas tecnologias da informação e comunicação? Como devem ser pensadas as práticas de ensino e aprendizagem numa sociedade em mudança? (LIBÂNEO, 2011, p. 190).

O autor mostra em seus estudos que o ensino aliado à pesquisa, por meio do método de resolução de problemas, dá suporte para a apropriação dos conhecimentos e do pensamento crítico de maneira a estabelecer a formação de ações e estruturas mentais que auxiliam no entendimento e no desenvolvimento de competências cognitivas. “Um professor que ensina com pesquisa vai buscar na investigação própria da ciência que ensina os elementos, os processos, o percurso indagativo, os métodos, para a atividade de investigação enquanto processo cognitivo”. (LIBÂNEO, 2011, p. 207).

Conforme visto anteriormente nesse trabalho, o curso de Pedagogia constantemente se situou à margem dos processos formativos desde a instauração das universidades do Brasil que possuíam como modelos os cursos de direito, engenharia e medicina, apenas a partir da criação da USP incorpora-se a filosofia como cerne da universidade. Assim, não se pode negar que, por um lado, essa característica ecoa nos processos de estruturação dos cursos de Pedagogia, e, por outro, reflete na formação para a Educação de Jovens e Adultos uma vez que esta modalidade não pertencia ao curso de Pedagogia. Somente após os anos 90 que a EJA adentra o curso.

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. (...). Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador de EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p. 17).

Na sequência, são levantadas para o debate as questões sobre direito à educação básica, buscando trazer suas repercussões para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, posteriormente, são apresentados os aspectos históricos, políticos e formativos do professor de EJA.

SEÇÃO II – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS

2.1. O direito à Educação Básica: repercussões para a EJA

Até o dado momento do referido trabalho, foram apresentados importantes fundamentos teóricos e críticos que constituem a base para o presente estudo em um âmbito macro da problematização feita por este. As questões sobre a educação superior que incidem na constituição do curso de Pedagogia, que, por sua vez, corroboram para a organização da formação inicial dos professores, interferem diretamente no âmbito micro, ou melhor dizendo, no âmbito direto da problemática do presente estudo, que é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na educação básica.

Considera-se, portanto, ser importante para a total compreensão dos aspectos teóricos e alicerces críticos que englobam o presente estudo quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, para além do que se explorou anteriormente nesse trabalho, antes de tratar sobre os termos formativos e políticos da EJA abordar inicialmente o tema sobre o direito na educação básica.

A fim de compreender o conceito de direito para em seguida levantar as questões sobre direito à educação básica e suas repercussões para a EJA, este trabalho traz como aporte os estudos de Bobbio (1992) que apresentam a seguinte constatação a respeito dos direitos do homem:

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos que fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento. (BOBBIO, 1992, p.35-36).

Nesta visão o direito é algo que existe a partir de um fundamento a ser reconhecido pelos outros que vivem na mesma sociedade. O autor argumenta que “o que parece fundamental em uma época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 1992, p. 38), o que mostra a variabilidade e o relativismo dos direitos humanos.

Bobbio (1992) reconhece ainda que “não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito, do qual se beneficiavam outras

peças” (BOBBIO, 1992, p.40), sendo assim, em determinadas épocas históricas os direitos podem beneficiar alguns grupos em detrimento de outros.

Para complementar esta concepção sobre os direitos humanos, Leite (2013) baseando-se no mesmo autor, demonstra que

a interpretação do que se considera ‘direito’ pode não se tratar exatamente de um direito, mas de uma necessidade tão bem embasada que poderia apresentar-se como um direito, mas não representaria, na prática, um direito presente no texto legal. (...) Ao retomar o conceito de direito, percebe-se que ele está intimamente ligado à ideia de garantia, de justiça, de oportunizar de maneira igual e sem barreiras o acesso a este. Não se considera a presença de obstáculos na efetivação do direito. No entanto, historicamente, observa-se na análise do conceito de direito a presença de uma construção permeada por lutas, conquistas e dificuldades. (LEITE, 2013, p. 256).

Sobre a questão do direito, mais especificamente do direito a aprender como base do direito à educação, Cury (2013) ao analisar a Constituição da República do Brasil de 1988, mostra que, em tal documento, a parte que cabe à educação é iniciada com a afirmativa de que a educação, tendo como foco principal o aluno, tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e a define como direito do cidadão e dever do Estado, sendo que as mediações (gratuidade, obrigatoriedade, financiamento e a valorização docente) “concorrem para o preenchimento das finalidades da instituição escolar: o desenvolvimento efetivo e de qualidade da capacidade cognitiva, marca registrada do homem e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos.” (CURY, 2013, p. 104).

Ora, essa direção em torno do aluno se desenvolve qualificada e plenamente pela mediação do docente e de uma instituição apropriada para tal, a escola. É em torno desse direito que se deu o nascimento e a constituição da escola pública como instituição aberta a todos. Ela nasceu sob o pressuposto, nem sempre alcançado, da garantia do direito à Educação a fim de que todos pudessem ter acesso ao saber organizado, seja para se afirmarem como sujeitos no âmbito das relações sociais, seja para poderem participar consciente e criticamente dos destinos de sua comunidade. Foi desse princípio de direito de aprender, componente da cidadania mais ampla, que adveio o dever do Estado de propiciar as condições para que, pelo exercício mediador do magistério na escola, se cumprisse o dever de ensinar. (CURY, 2013, p. 105).

Para Cury (2013) o termo direito “pertence a um sujeito, dele titular (...) todo o direito corresponde a um dever (*obligatio*) da parte de outrem ou, em outros termos, a satisfação de tal direito importa na existência de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento” (CURY, 2013, p. 106). Sendo assim, no Brasil o conceito de educação definido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº. 9.394/1996, declara “o Estado como o sujeito maior do dever desta prestação social como o objeto do direito” (CURY, 2013, p. 106).

Conforme afirma Cury (2010), sobre o direito à educação no país:

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola mas fora da idade apropriada (...). Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência (...). Essa situação tem uma história passada de desleixo e abandono, cujas consequências são extremamente visíveis e sempre catalogadas nos indicadores estatísticos dos órgãos do governo ou de organizações internacionais. (...). Mas não faltaram esforços, propostas, projetos e lutas tendentes a realizar a cidadania educacional em nosso país. Um dos campos de luta foi o terreno de elaboração de leis. (CURY, 2010, p. 569).

Segundo Cury (2013), a expressão Educação Básica surge na tentativa de garantir o direito básico a todos, fazia-se necessário transformar a educação em algo comum, pois até determinado momento não havia a cobrança de melhorias quantitativas e qualitativas para a educação escolar, que se efetivasse em uma concepção democrática.

(...) Conceito de Educação Básica, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma Educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento das finalidades maiores da Educação escolar inclusive pelo princípio da gestão democrática. (...) A noção de comum associada à Educação Básica é um direito e intenciona a aprendizagem de saberes válidos para toda e qualquer pessoa e responde necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O comum engloba o para todos e vai mais além ao reportar-se a uma base nacional para que os conhecimentos científicos válidos, os valores da igualdade, da democracia e dos direitos humanos se façam patrimônio da cidadania. (CURY, 2013, p. 111-112).

Sendo assim, de acordo com o autor, nesta busca em tornar a educação em algo comum a todos, a legislação congrega para si a questão da diferença como um direito, normatizando a abertura e a consideração legal dos grupos sociais que estavam até então marginalizados da escola, tais como as pessoas com deficiências, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização ou não deram continuidade aos estudos em tempo regular, assim como os indígenas e os afrodescendentes.

Para complementar o conceito de Educação Básica dando foco às regulamentações educativas internacionais no sentido de considerar os referenciais regionais e mundiais para a educação oficial brasileira, Freitas (2008) abrange em seus estudos as concepções restrita e ampliada de educação básica. Nestas concepções há uma mudança na forma de abordar a educação.

Na concepção restrita, se considera as crianças como o foco principal da educação a se realizar primordialmente na escola, por meio de disciplinas, em nível escolar, se efetivando em um ensino sistemático, de maneira uniforme e estática, tendo como perspectiva o ensino

com prioridade na oferta, sendo o Estado o único responsável pelo setor educacional. Na concepção ampliada, o foco se desloca para crianças, jovens e adultos, se realiza em múltiplos espaços e meios, através da satisfação de necessidades básicas, mede-se pelo efetivamente aprendido, sendo que todo tipo de saber é válido, as características são heterogêneas e dinâmicas, tendo como perspectiva a aprendizagem com prioridade na demanda, responsabilizando o Estado bem como a sociedade pela educação de forma multissetorial.

A concepção ampliada de educação básica apresenta-se como nova tarefa educacional para a sociedade contemporânea, que extrapola àquela tradicionalmente concentrada na educação escolar e na modalidade formal, reconhecendo-se que a ação da instituição escola não basta. (...) Isso requer um projeto educacional para além do sistema formal e para além da mera escolarização. Trata-se de (re)significar a educação como atividade intencional da civilização contemporânea, garantindo um patamar mínimo de educação para todos. (FREITAS, 2008, p. 37).

Segundo esta autora, no Brasil, o básico da Educação Básica, de acordo com as legislações, tem por finalidade o desenvolvimento do educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, o fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. “Esse básico deve ser visto como importante parte da tarefa da educação escolar, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (FREITAS, 2008, p. 44-45). Ao Estado, portanto, é obrigatório o oferecimento de condições adequadas para que se efetive a educação nos âmbitos do financiamento, qualificação dos insumos e formação docente, para que de fato o objetivo principal seja alcançado, garantindo ao aluno que este direito seja concretizado.

Um direito fundamental do ser humano evidenciado pelas legislações educacionais trata-se, portanto, da qualidade do ensino. Para tratar da temática sobre a qualidade Ximenes (2014) utiliza como base o estudo patrocinado pelo UNICEF (2000) intitulado “Definindo Qualidade na Educação” (Defining Quality in Education), assim como apresenta a formulação da UNESCO no Relatório de Monitoramento Global de EpT de 2005, dentre outros referenciais teóricos destinado à temática da qualidade do ensino para realizar uma crítica sobre a concepção de qualidade presentes nestes documentos.

Embora o conceito de qualidade seja empregado de maneira a depender das especificidades locais em diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social, o documento da UNICEF (2000, apud XIMENES, 2014) encontra um consenso internacional e a existência de cinco dimensões que se inter relacionam com diversos tópicos cada uma, quais sejam:

A dimensão relativa aos *estudantes* (boa saúde e nutrição, experiências psicossociais de desenvolvimento na primeira infância, frequência regular à escola, suporte da família para a aprendizagem); a dimensão relativa aos *ambientes* (qualidade das instalações escolares, interação entre infraestrutura escolar e outras dimensões da qualidade, tamanho das classes, com elementos de desenvolvimento psicossociais e serviços de apoio); a dimensão relativa aos *conteúdos* (padrões básicos de estruturas curriculares, não discriminatórias centradas no estudante, exclusividade de conteúdo local e nacional, alfabetização e competências matemáticas básicas, habilidades para a vida, educação para a paz); a dimensão relativas aos *processos* (que englobam os professores e a supervisão e o suporte no que se refere aos primeiros à formação profissional, competência e eficiência escolar, desenvolvimento profissional contínuo, continuação do apoio à aprendizagem centrada no aluno, métodos participativos e ativos, mecanismos de “feedback” para os professores, professores e escolas que acreditam que todos os estudantes podem aprender, condições de trabalho dos professores, aos segundos mencionam o apoio administrativo e liderança, acesso dos estudantes à linguagem utilizada nas escolas, uso de tecnologias para diminuir as disparidades, diversidade de processos e instalações); e, por fim, a dimensão relativa aos *resultados* (desempenho em letramento e matemática, uso da avaliação formativa para melhorar o desempenho em termos de resultados, resultados esperados pelos pais, resultados relacionados à participação comunitária, à autonomia e confiança dos estudantes e à aprendizagem ao longo da vida, abordagens experimentais para alcançar os resultados desejados, resultados na saúde, habilidades para a vida).

Já o relatório da UNESCO (2005, apud XIMENES, 2014), aborda outras cinco dimensões centrais que dizem respeito aos processos básicos para que ocorra a qualidade no ensino e aprendizagem: dimensão relativa às *características dos alunos* (que contempla aptidão, perseverança, prontidão escolar, conhecimento anterior e barreiras à aprendizagem); a dimensão de *insumos facilitadores* (materiais de ensino e aprendizagem, infraestrutura física e instalações, recursos humanos: professores, diretores, inspetores, supervisores, administradores e governança escolar); a dimensão de *ensino e aprendizagem* (tempo de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação feedback, incentivos e tamanho da classe); a dimensão de *resultados* (alfabetização, operações com números e habilidades para a vida, habilidades criativas e emocionais, valores e benefícios sociais); e a dimensão *contextual* (condições do mercado econômico e de trabalho na comunidade, fatores socioculturais e religiosos, estratégias de ajuda, conhecimento educacional e infraestrutura de apoio, recursos públicos disponíveis para a educação, competitividade da profissão docente no mercado de

trabalho, governança nacional e estratégias de gestão, efeitos de colegas, apoio de pais, tempo disponível para a escolarização, e para a lição de casa, padrões nacionais, expectativas públicas, demandas do mercado de trabalho e globalização).

A explanação destes dois documentos citados é importante pela influência deles para as políticas educativas nacionais e internacionais. A fim de demonstrar a complexidade do conceito de qualidade, a autora apresenta, contudo, críticas a eles, principalmente nas questões sobre a centralidade dos mesmos no produtivismo, na eficiência, nos resultados etc.

A partir dos estudos e análises de políticas educacionais em diversos países, tais documentos constata globalmente que o conceito de qualidade é multifacetado, assim como são utilizados os termos eficiência, eficácia e equidade como se fossem equivalentes ao conceito de qualidade.

No tangente às considerações de tais documentos sobre a qualidade de ensino, Ximenes (2014) levanta a crítica dizendo também que

essas proposições, ainda que não consensuais, estimulam a ampliação do enfoque sobre as políticas públicas e as obrigações jurídico-estatais necessárias para atender à multiplicidade de fatores que determinam a qualidade educativa. Dão base para a construção de um conceito naturalmente complexo, não apreensível em visões minimalistas sobre a função do direito. Esse conjunto de fatores, pelo contrário, permite estipular iniciativas que intencionalmente integrem, pela via do direito e das políticas públicas, fatores extraescolares e fatores intraescolares, padronização e adaptabilidade, igualdade de base e pluralismo, gestão sistêmica e participação, resultados e processos educacionais relevantes. (XIMENES, 2014, p. 338).

Diante do exposto acima, o estudo de Jeffrey, Dombosco, Nunes e Leite (2013), evidenciam que apesar de a qualidade ser pontualmente tratada na CF/1988 e na LDB 9394/96, com a referência à garantia de padrão de qualidade, necessidade de avaliação, melhoria e aprimoramento da qualidade de ensino, e também especificamente no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e no PNE (2001-2010, Lei nº 10.172), nos quais são apresentados diagnósticos, diretrizes e metas apontando para a ideia de garantia do direito a uma escola e um ensino de qualidade, “ironicamente, é possível inferir que a existência da EJA seja um indício da não prestação de um serviço de qualidade para todos ao longo da história da educação brasileira” (JEFFREY; DOMBOSCO; NUNES; LEITE, 2013, p. 16).

No tangente ao tratamento da qualidade para a Educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira, os autores evidenciam que

considerando o sistema educacional como um todo, percebe-se que políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA, cooperação efetiva entre

os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estejam atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade podem ser utilizados como indicadores de qualidade. (JEFFREY; DOMBOSCO; NUNES; LEITE, 2013, p. 25).

Porém, tal estudo demonstra que as iniciativas dos Estados e Municípios, por questões de prioridades políticas, mais precisamente em relação ao atendimento à modalidade de EJA, tem sido ineficientes tendo em vista as reais necessidades educacionais da população brasileira. Os recursos destinados a esta modalidade são escassos, se efetivando, assim, o não cumprimento do direito à educação de todos conforme é garantido por lei. “A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. (...) A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação”. (ARROYO, 2006, p. 19).

Atualmente, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), da população com 15 anos ou mais de idade, 13,3 milhões de pessoas são consideradas analfabetas, isto é, 8,5% da população brasileira é analfabeta absoluta, sem mencionar o índice do analfabetismo funcional⁴. Complementarmente, segundo os dados estatísticos do Censo Escolar 2015 divulgados e levantados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), há 3,4 milhões de alunos frequentando a Educação de Jovens e Adultos, havendo redução nas matrículas que vem ocorrendo desde o ano de 2007.

Além disto, os dados do Censo Escolar 2015 mostram que no Brasil existem 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos que não frequentam a escola, este é um dado alarmante

⁴ Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) no estudo realizado, de acordo com a escala de proficiência ‘Inaf’, identificou-se a distinção de dois grandes grupos com divisões em subgrupos segundo o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática dos participantes do estudo. A população pesquisada refere-se à brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. No grupo dos Analfabetos Funcionais, incorporam-se dois subgrupos: o *Analfabeto*, que corresponde à condição dos indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); e o *Rudimentar*, que corresponde à capacidade dos indivíduos de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. Já no grupo dos Fundamentalmente Alfabetizados, incluem-se três subgrupos: o *Elementar*, os indivíduos classificados neste nível já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; o *Intermediário*, indivíduos que localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto; e os *Proficientes*, indivíduos cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INAF, 2016). Para saber mais sobre o INAF, acessar a página eletrônica <http://www.ipm.org.br/inaf> ou o documento que o aborda, intitulado *Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF: Estudo especial sobre o alfabetismo e mundo do trabalho* (2016).

tendo em vista que outros dados levantados pelo censo demonstram que há uma parcela significativa de alunos jovens na EJA, o que indica que esta modalidade de ensino tem recebido alunos advindos do ensino regular.

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Segundo Di Pierro (2016), em palestra conferida em evento científico, a pesquisadora aponta que a “queda [nas matrículas] mostra uma regressão, vai à contramão dos direitos educativos já consolidados na nossa legislação”, de acordo com ela “A EJA é uma ferramenta preciosa para o desenvolvimento de qualquer país”. (DI PIERRO, palestra, 2016).

A importância da EJA vai além da lógica do mercado. Não é só para qualificar mão de obra para acelerar o desenvolvimento do país. É especialmente importante para a formação da cidadania. A educação estimula a participação efetiva das pessoas na vida política e cultural, incentiva a relação positiva entre as gerações. São os jovens e adultos que votam e educam as crianças. A lógica de investir nas novas gerações e esperar os mais velhos morrerem é equivocada. Não é possível esperar as crianças crescerem para o país se desenvolver. (DI PIERRO, palestra, 2016).

Di Pierro (2016) defende a argumentação de que é necessário “construir a cultura do direito à educação ao longo da vida”, resgatando o direito à educação que pressupõe a garantia de acesso à educação, não priorizando somente as crianças e jovens, mas também os adultos e idosos. Faz-se necessário que o poder público incentive e mobilize o adulto a estudar. “Políticas de EJA demandam comunicação, convocação, mobilização, motivação, o que não acontece no Brasil (...), a repercussão é muito baixa”. (DI PIERRO, palestra, 2016).

A autora apresenta algumas hipóteses que podem justificar a queda de matrícula na EJA, que são: o mercado de trabalho quando exige pouca qualificação na mão de obra resultando na baixa procura dos adultos pelos estudos; a não construção da cultura do direito à educação ao longo da vida, visto que muitas vezes o adulto não se vê possuidor de direito à educação; a inadequação da política pública, em termos de financiamento, sendo a EJA a modalidade de ensino que menos recebe recursos, o que pouco incentiva o dirigente de ensino a investir nesta modalidade, também em termos de padrão inadequado de colaboração intergovernamental; e a última hipótese refere-se à qualidade de ensino na EJA no que diz

respeito ao currículo, estrutura e funcionamento da escola que dialogam muito pouco com as reais necessidades e interesses do aluno adulto, sua cultura e seu perfil.

De acordo com Di Pierro (2016), é necessário construir a cultura ao direito à educação, para isto falta atitude convocatória do poder público sobre o direito do adulto à educação, utilizando meios direcionados para mobilizar a demanda social. Sendo assim, a pesquisadora apresenta algumas pistas para construir uma EJA mais relevante: articular políticas intersetoriais: assistência social, trabalho, saúde, cultura, moradia etc.; realizar uma verdadeira chamada pública: uso dos meios de comunicação de massa; diversificar e flexibilizar os modelos de oferta; superar visão compensatória da suplência em favor de uma visão alargada de educação ao longo da vida que atende para diversificação dos educandos e articule educação formal e não formal; estabilizar corpo docente e técnico e investir em formação continuada em serviço, e por fim, ampliar gestão democrática das políticas e a participação dos educandos nas unidades escolares.

Segundo pesquisas realizadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado em parceria pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, sobre as habilidades de leitura, escrita e matemáticas da população entre 15 e 64 anos, descobriu-se que, em todo momento de crise e desemprego, a demanda por EJA cresce. A pesquisadora (DI PIERRO, 2016) afirma que em países desenvolvidos são efetuadas propagandas e chamadas públicas. Nesses países possuem campanhas fortes de incentivo aos adultos para voltarem a estudar por meio de festivais pela educação de adultos, práticas mais informais, como peças de teatro, atividades para os alunos mostrarem seus saberes e conhecimentos etc., que melhoram sua auto-estima e incentivam sua permanência nos estudos.

Nesta direção, Haddad e Di Pierro (2000), argumentam que

um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos à escolaridade básica vem sendo observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente. A extrema valorização da educação nas sociedades pósindustriais está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante aos sistemas econômicos globalizados e competitivos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128).

Finalizando a questão sobre direito, os estudos de Arroyo (2006) complementam a discussão demonstrando que o sistema educacional brasileiro ainda não se fundamenta a partir do princípio da educação como um direito, muito menos considerando a educação continuada ao longo da vida, pautando-se mais veementemente pela educação como mercadoria, em uma

lógica de escolarizar para servir ao mercado. No entanto, observando o contexto histórico da EJA, é possível perceber um esforço em priorizar a inclusão social, política, cultural de acordo com uma educação embasada nos direitos, à escola, à alfabetização, antes negados aos setores populares, cujos trajetos são melhores percorridos a seguir.

2.2. A Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico-político e formativo

A respeito da história da EJA, Paiva (2015) e Beisiegel (1974) abordam os marcos do desenvolvimento desta modalidade atrelada aos aspectos históricos da educação popular, sendo que a primeira autora trata da educação popular e da educação de adultos em âmbito nacional, já o segundo autor, trata do tema especialmente no contexto do estado de São Paulo. Os estudos de Ventura (2001), Leite (2013), Haddad e Di Pierro (2000), igualmente contribuem para a literatura no campo da Educação de Jovens e Adultos evidenciando os marcos históricos e políticos e auxiliam na reflexão acerca da temática principal deste trabalho que se refere à discussão sobre a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos, que são abordados mais especificamente por Soares (2008, 2006, 2004), Moura (2009) e Di Pierro (2016).

Para Paiva (2015)⁵, a educação de adultos “identifica-se com educação popular devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino” (PAIVA, 2015, p. 26), na direção que se orienta com o intuito de reconhecer as causas do analfabetismo, na tentativa de desenvolvimento e expansão da rede de ensino elementar, uma vez que, até o Estado Novo, a problemática sobre a educação de adultos era debatida como parte integrante dos problemas referentes à educação popular. Logo, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi associada à educação nomeada popular, ou seja, a educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar. (GADOTTI, 2011, p. 42).

Conforme estes autores, para compreender os aspectos históricos da EJA, é necessário ter a noção sobre o tema da obrigatoriedade do ensino elementar na história da educação brasileira, suscitada principalmente pela Constituição de 1934, que incluía a educação como extensiva aos adultos no ‘plano nacional de educação’ e, posteriormente, pela Constituição de 1946, na qual havia um item obrigando empresas com mais de cem trabalhadores proporcionarem ensino primário aos seus funcionários. O ensino elementar foi motivo de

⁵ Para a compreensão detalhada dos processos históricos de constituição da educação de adultos, ler o livro *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*, da autora Vanilda Paiva (2015).

debates, no Brasil, assim como na Província de São Paulo, sobre sua viabilidade prática ou impossibilidade de realização:

(...) considerando como Educação Popular a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário. De início, a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos (...). Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns). (PAIVA, 2015, p. 57).

Outro aspecto importante ressaltado por esses autores dizem respeito ao que Beisiegel (1974) exprimiu com exatidão para o completo entendimento dos primórdios da EJA, como “os caminhos da compreensão das origens e de algumas dentre as principais vicissitudes dessa educação para o povo, no Brasil, passam necessariamente pela análise das ideologias em que se exprimem as orientações do Estado” (BEISIEGEL, 1974, p. 56), ideologias estas que repercutem no ideário do povo brasileiro em determinadas épocas históricas.

Paiva (2015) explica que com a Primeira Guerra Mundial surge no Brasil uma profusão de nacionalismo, havendo a preocupação com o povo sem instrução que possuía restrições de sua capacidade política, “elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das ‘nações de cultura’ ”. (PAIVA, 2015, p. 38). Consequentemente, o analfabetismo era encarado como um problema nacional, principalmente após uma divulgação estatística nos Estados Unidos sobre o analfabetismo no mundo, em que o Brasil ocupava a posição de liderança, o que prejudicava o orgulho nacional tanto incentivado pelas Ligas de Defesa e Ligas Nacionalistas. Nesta época, o analfabetismo era visto como uma espécie de doença, de deficiência, era visto como uma chaga que precisava ser combatida, motivo de vergonha, calamidade pública, atraso educacional, estabelecendo-se, neste ínterim, um preconceito contra o analfabeto.

Sobre este caso, aponta Leite (2013) que

a educação de adultos sempre esteve atrelada ao problema do analfabetismo e considerada uma ferramenta para sua erradicação. Com o passar do tempo, a interpretação do conceito de educação de adultos foi sofrendo modificações e interpretações diferentes, sendo fortemente influenciada por documentos internacionais, tais como a Declaração dos Direitos Humanos e a I Conferência Internacional de Educação de Adultos. Outras influências foram manifestadas através das campanhas, fóruns e eventos que se dedicavam à luta pelo direito à educação para todos e àqueles que se encontravam à margem do processo de escolarização. (LEITE, 2013, p. 89).

Paiva (2015) e Beisiegel (1974) demonstram que, com a criação da UNESCO em 1945, houve um movimento de incentivo e influência sobre os países a criarem programas

nacionais de educação de adultos analfabetos, além da regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), que dava sustentação para o desenvolvimento independente dos programas para adultos, com o apoio de 25% de cada um dos auxílios federais para os recursos do fundo designados à educação e alfabetização de adultos analfabetos.

Tratava-se, por um lado, de uma educação destinada a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos. Mais ainda, se alfabetização aí se incluía em posição relevante, esta ‘educação fundamental’, no entanto, de modo algum poderia restringir-se à simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Os objetivos da UNESCO eram realmente mais ambiciosos. Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos então prevalentes, de paz e justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões ‘atrasadas’ e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. (BEISIEGEL, 1974).

Deste modo, Ventura (2001) explica que, em 1949, acontece a primeira Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO, a qual estava preocupada em organizar ações que eliminariam o analfabetismo no país abrindo caminhos para a elaboração de campanhas contra o analfabetismo.

Conforme aponta Moura (2009),

A EJA somente passa a receber atenção por parte do poder público na década de 1940, quando acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. (MOURA, 2009, p. 50).

A trajetória inicial da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada, assim, pelas campanhas de erradicação do analfabetismo promovidas pelo MEC perante influências e apelos internacionais, configurando um marco na constituição da educação de pessoas adultas. A criação da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, posteriormente, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), visava atender jovens e adultos que estavam excluídos tanto do sistema regular, como também do ensino tecnológico. Essas campanhas, regidas pelo Ministério da Educação, pareciam, em um primeiro momento, ter como propósito principal permitir aos alunos adolescentes e adultos iletrados, acessarem a escolarização

primária, todavia, tinham como intuito formar eleitores para promover o desenvolvimento econômico e social do país.

Segundo Beisiegel (1974) e Paiva (2015), as campanhas existiram em paralelo à educação escolar e os primeiros anos da CEAA foram destinados para implantação e ampliação da rede de escolas do ensino supletivo. Os objetivos precípuos da CEAA eram o de promover socialmente as massas marginalizadas, preparar mão-de-obra alfabetizada, melhorar as estatísticas brasileiras relativas ao analfabetismo, organização social e, sobretudo, combater o marginalismo. “Ela seria o instrumento para que a população, através do voto, participasse da vida política do país dentro dos princípios da democracia liberal”. (PAIVA, 2015, p. 210-211).

Para alcançar todos esses objetivos, ao analisar os recursos disponibilizados para a Campanha no estado de São Paulo, Beisiegel (1974) afirma que

pensava-se, pois, em sensibilizar o maior número possível de administradores, empresários, professores, líderes religiosos e cidadãos comuns, mediante a divulgação sistemática de ideias que apresentavam a educação do povo como um fator de ‘progresso’ e em convertê-los, na medida das possibilidades de cada um, nos agentes de um movimento social de promoção do homem ‘marginalizado’. Esta concepção da Campanha estava presente em todos os documentos iniciais e persistiu, parcialmente, durante toda a evolução dos trabalhos. (BEISIEGEL, 1974, p. 152).

Portanto, segundo o autor, no que se referem às metas quantitativas da Campanha, estas foram alcançadas, na medida em que houve aumento considerável de matrículas na rede de escolas do ensino supletivo. Porém, de acordo com Moura (2009), “essas iniciativas não modificaram as propostas e práticas para a área, principalmente no que se refere a uma política de formação de professores.” (MOURA, 2009, p. 51), pois apresentavam um funcionamento baseado em ‘semi voluntariado’, desapropriação do material à população adulta e às distintas regiões do país e ainda reforçaram o tratamento ao analfabeto legitimando-o como incapaz.

No final da década de 50, Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (2015), demonstram que, mais especificamente no ano de 1958, ocorre o início de uma nova etapa para a educação de adultos no Brasil, sobretudo a partir da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos que explicitou a falência das campanhas e incentivou o desenvolvimento de experiências locais em busca de soluções, suscitando, deste modo, um debate em torno dos ideais educativos emergentes na época em torno do problema da escola pública brasileira.

Durante o ano de 1960 e 1961, em defesa do voto do analfabeto, surgiram inúmeros movimentos tais como o “Movimento de Cultura Popular”, nos Centros e Círculos de Cultura

Popular no Recife, “Movimento de Educação de Base (MEB)”, ligado aos segmentos da igreja católica, bem como a criação da “Comissão de Alfabetização” da UNE, que reivindicavam a Educação Popular. Todos estes movimentos além de realizar inúmeras iniciativas em diferentes cidades e estados a fim de permitir a todos os jovens e adultos terem acesso à educação, funcionou também como um canal de transformação da consciência popular nacional, uma vez que pretendiam “não mais apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país”. (PAIVA, 2015, p. 192).

Diante deste quadro formado pelos movimentos em favor da cultura e da educação popular, nesta época histórica do país, ocorre a atuação do educador pernambucano Paulo Freire, figura importante que influenciou sobre os fundamentos teóricos e metodológicos dos programas de alfabetização e de educação popular daquele tempo. A proposta de alfabetização de Paulo Freire partia de uma visão socialmente comprometida em acordo com os parâmetros de uma educação dialógica, a qual concebia os sujeitos educandos, pessoas jovens e adultas como criadores de cultura e não como meros reprodutores da cultura dominante já existente, estabelecendo assim uma relação muito próxima do processo de ensino-aprendizagem com a vida dos mesmos.

Sendo assim, segundo Di Pierro (2016), os paradigmas sustentados pela Educação Popular desde sua criação, tendo PF como precursor, seguem as seguintes dimensões: 1) Dimensão ética: rejeição à exploração, opressão e alienação, tendo como utopia uma sociedade igualitária em concordância com valores de liberdade e justiça; 2) Dimensão política: compromisso com a transformação social, ocorrendo a instauração de uma cultura de direitos e participação; 3) Dimensão epistemológica: valorização da cultura popular, a partir da equivalência de conhecimentos teóricos e práticos; 4) Dimensão Pedagógica: articulação entre a educação formal e a informal. Dentro desta perspectiva há, portanto, mudanças pedagógicas que afetam a educação de pessoas adultas e jovens. Em termos de psicologia, toda idade é apropriada para aprender, no âmbito da sociologia e da antropologia, atenção às histórias de vida e à cultura dos aprendizes e nos aspectos da didática, mudanças de foco, do ensino para a aprendizagem, da transmissão para o compartilhamento do conhecimento, do educador para o educando, da avaliação para o processo.

A prática educativa inspirada nos trabalhos do Autor [Paulo Freire] seria avaliada, prestigiada e, finalmente, recusada, no Brasil, a partir de estimativas centradas em suas implicações políticas. Na verdade, o ‘método’ fazia convergirem as atividades desenvolvidas no processo de alfabetização para a discussão e o exame crítico de expressões sociais, culturais, políticas e econômicas da situação de vida dos grupos em que eram recrutados os

adolescentes e adultos analfabetos. Mais ainda, uma educação ‘para a liberdade’, conduzida já em seu desenvolvimento como uma ‘prática de liberdade’, não poderia prescindir do exame das barreiras econômicas, jurídico-políticas e ideológicas que impediam ou dificultavam o acesso do ‘povo’ ao exercício da liberdade. Por isso mesmo, entre as muitas palavras de uso frequente e capazes de sugerir ‘situações desafiadoras’ de natureza diversa, escolhiam-se aquelas que possibilitassem a reflexão e o exame crítico a propósito de situações reveladoras da existência de limites à prática da liberdade na política, no trabalho, na educação, na alimentação, na saúde etc. As palavras ‘eleição’, ‘voto’, ‘povo’, ‘governo’, ‘tijolo’, ‘enxada’, ‘panela’, ‘cozinha’, entre outras, apareciam frequentemente nas relações de palavras-geradoras. (BEISIEGEL, 1974, p. 168).

Com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O período entre os anos de 1964 a 1985 foi caracterizado pelo governo militar e o consequente predomínio das concepções tecnicistas e economicistas. Durante esse período, de ditadura militar, a “Educação de Jovens e Adultos passa ser utilizada com estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais” (MOURA, 2009, p. 51), tendo como objetivo formar e transformar jovens e adultos em trabalhadores aptos a atender as necessidades e interesses das áreas econômicas do país.

Surge nesse contexto uma das iniciativas que se refere à atuação estatal na educação de jovens e adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou nacionalmente conhecido como MOBRAL. Tal movimento tem início no dia 8 de setembro do ano de 1967 (Dia Internacional da Alfabetização) e possuía uma significativa autonomia, apresentando uma estrutura alheia ao Ministério da Educação, contando assim, muitas vezes com o trabalho de sujeitos com formação mínima para atuar na docência.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no início o MOBRAL possuiu três características básicas, apresentadas da seguinte maneira:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Mesmo impulsionando a criação de diferentes programas no tangente à Educação de Jovens e Adultos, o MOBRAL não objetivava apenas a alfabetização, mas “estabelecia que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra” (PAIVA, 2015. p. 320), enfatizando a colaboração dos segmentos: estados, municípios, entidades privadas e organizações comunitárias, conforme feito durante as campanhas em outra ocasião. Segundo Paiva (2015), o MOBRAL constituiu-se em duas distintas fases, a primeira recebeu influências dos ideários pedagógicos do período anterior ao ano de 1964, já a segunda fase, as questões de fundamentações filosóficas foram reelaboradas e incluídas em nova conjuntura.

Assim, conforme nos mostra Paiva (2015),

(...) o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire (...), dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização ‘dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil. (PAIVA, 2015, p. 323).

Recebendo recursos financeiros, o MOBRAL não parou de se expandir alcançando todo o território nacional até meados de 1980. Contudo, esse movimento recebeu inúmeras críticas, sobretudo advindas dos grupos pertencentes ao movimento anterior, sob a atuação de PF e seu método de alfabetização, as quais afirmavam que a educação destinada a adultos estava sendo desenvolvida à semelhança do ensino infantil, trazendo também “polêmicas a propósito dos conteúdos das ‘cartilhas’, a recusa da ‘doação’ e do ‘paternalismo’, a ênfase no respeito às características psicossociais e socioculturais dos adultos analfabetos” (BEISIEGEL, 1974, p. 175).

Nesta época, a LDB 5692/71 trouxe o reconhecimento do Ensino Supletivo com um capítulo próprio, no qual o ensino supletivo era diferenciado do ensino regular:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (LDB 5692/71).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo, que continuou funcionando no Brasil por muito tempo,

foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Segundo Ventura (2001), essa lei pouco colaborou para a formação integral e crítica de jovens e adultos na medida em que o governo voltava-se para o ensino com viés tecnicista, o qual se preocupa com as áreas econômicas brasileiras: agrícola, industrial e comercial. Outro fator importante se refere ao intuito do governo militar, daquela época, de dominar os preceitos políticos dos sujeitos, impulsionando assim a criação de maiores oportunidades para que estes tivessem acesso ao ensino. Com a promulgação da referida lei, o governo militar também criou uma política especial, assim como uma secretaria e estatuto próprio para o ensino supletivo.

Ressalta-se que as iniciativas em prol da EJA nos anos 60 e meados dos anos 70, “ressentiram-se de uma política de formação de professores e foram desenvolvidas através de professores improvisados, temporários e ‘selecionados’ através de injunções políticas paternalistas e eleitoreiras”. (MOURA, 2009, p. 51-52).

Da metade ao final deste período histórico, concernentes à década de 70, a sociedade civil já se organizava em movimentos populares em bairros, movimentos sociais, associações e comunidades, fazendo-se presentes em diversos momentos de reivindicações por direitos e contestações das diversas formas de discriminação. “Ganha força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma (...). Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação”. (SOARES, 2002, p. 105).

Com o decline do regime autoritário, em 1985, o MOBRAL é substituído pela Fundação Educar, porém, naquele momento, de acordo com as jurisdições do MEC e com o propósito específico de alfabetização. “Esta Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas”. (SOARES, 2002, p. 105). Tanto para o MOBRAL quanto para a Fundação Educar, existiram críticas sobre o fato de não contemplarem totalmente em seus programas os segmentos de adultos, jovens e idosos não alfabetizados, os dois últimos grupos só serão considerados mais a frente no decorrer dos processos histórico-políticos da EJA. A Fundação Educar é extinta em 1990, momento em

que surgia um novo conceito de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988.

Na década de 1980, em um cenário repleto de lutas e movimentos sociais tendo em vista a redemocratização do país e a democratização das instituições, é promulgada a Constituição Federal de 1988 que reflete muitas dessas lutas pelas conquistas de direitos, assim como o da educação. Com a CF 88, a Educação de Jovens e Adultos ganha maior visibilidade e importância sendo vista como direito dos sujeitos, pessoas jovens e adultas, e não apenas como um favor ou uma medida compensatória. A Constituição autoriza municípios a constituírem sistemas próprios de ensino e determina que o Ensino Fundamental é de responsabilidade compartilhada.

A Constituição Federal de 1988 garante, ainda, em seu artigo 208 o dever do Estado em assegurar a educação básica nos três níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria, garantido também o oferecimento do ensino regular noturno, de acordo com o inciso VI “adequado às condições do educando”, sugerindo novamente uma valorização no oferecimento da educação de jovens e adultos, uma vez que são estes sujeitos quem normalmente frequenta o ensino no período noturno, conforme demonstrado a seguir:

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (Constituição Federal, 1988).

O estudo realizado por Soares (2008) evidencia que nos anos de 1980 o currículo do curso de Pedagogia contemplava as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, as quais eram marcadas por forte dimensão técnica. Nesta mesma época é criada uma habilitação em Educação de Jovens e Adultos que poucas Instituições de Ensino Superior ofereciam. Na universidade que o mencionado pesquisador atua (UFMG), esta questão “foi fruto de uma discussão ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade, debate que marcou, durante os anos 1980, muitas universidades e fóruns acadêmicos educacionais brasileiros.” (SOARES, 2008, p. 88).

O autor menciona que na época, debatiam-se sobre duas grandes questões relacionadas à habilitação em EJA:

uma relacionada ao desejo dos professores de mudar radicalmente a estrutura do curso de Pedagogia e outra que dizia respeito às possibilidades de o pedagogo formado pela Instituição se inserir em um ‘mercado’ marcado pela

presença de um profissional com perfil predominantemente técnico – aquele que estava sendo criticado. Foi construída uma proposta mediadora [na UFMG], em que a habilitação de Educação de Adultos foi introduzida na estrutura antiga, como uma possibilidade de o pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular. (SOARES, 2008, p. 89).

Nos anos de 1990 as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos fervilhavam mediante, inclusive, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em meio a todas estas discussões e concepções acerca da educação voltada para jovens e adultos, é aprovada no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e, no mesmo ano, o FUNDEF induz à municipalização do Ensino Fundamental, sendo a EJA excluída do fundo por voto presidencial, portanto, a SEESP se retira unilateralmente da oferta de EJA nas séries iniciais.

A lei supramencionada, LDB 9394/96, contempla o acesso dos sujeitos jovens e adultos à educação básica, que compreende a alfabetização, o ensino fundamental e médio para esse público, tendo em vista que na LDB anterior, Lei nº. 5692/71, tal educação era apresentada de forma mais restrita. A consolidação da nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos – EJA” também foi trazida por esta lei, na anterior tal educação era denominada como ensino supletivo.

Leite (2013) demonstra que

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado. (...) No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a LDB nº 9.394/1996 não utilizou como base o projeto utilizado na negociação ao longo de sua tramitação. Ela desconsiderou parte dos acordos e consensos estabelecidos. A seção da educação de jovens e adultos não foi muito inovadora. Foram reafirmados os direitos dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado à suas condições de estudo e o dever do Estado em oferecê-lo gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos. (LEITE, 2013, p. 200).

Sobre esta questão Soares e Simões (2004) contribuem para o debate sobre a LDB nº 9.394/1996 no que diz respeito às exigências da formação superior e explicitam positivamente que

a LDB 9394/96 estabeleceu a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de

professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto. (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 26).

Apenas no ano de 2000, há a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos⁶, em que é estruturada a organização e oferta para esta modalidade de ensino e explicitada a necessidade de atender às especificidades e identidade dos educandos jovens e adultos, abordando também a formação inicial e contínua dos professores atuantes nesta modalidade.

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (...)

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

Somente a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), no item VIII

referente à Formação Docente, lembra-nos Soares (2003), estabelecem que o preparo do profissional que trabalhará na EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Quando as Diretrizes tratam das instituições formadoras de professores, indicam a necessidade de que as licenciaturas e outras habilitações se integrem ao sistema público de ensino no sentido de possibilitar a formação inicial e continuada desses profissionais (SOARES, 2003, apud MOURA, 2009, p. 53).

Durante os anos de 2003 a 2011, assiste-se um cenário de ações governamentais de favorecimento à política e ao atendimento à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao aumento do recebimento de verbas, merenda e transporte escolar. O Fundeb passa a retribuir matrículas presenciais de EJA com fator de ponderação menor, incluídas também nos programas de assistência estudantil e recursos descentralizados (PNAE, PNTE, PNLD, PDDE). Porém, segundo afirma Di Pierro (2016), infelizmente as matrículas para a EJA não reagiram a esta ampliação de iniciativas.

Ademais, nos anos de 2003 e 2004, o MEC reassume a responsabilidade e protagonismo no campo da EJA e ocorre a criação de uma Secretaria para a modalidade

⁶ Sobre o contexto que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ver Soares (2002).

Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, somente neste ano, o estatuto da EJA é elevado a nível de Ministério. “É nessa Secretaria que essa modalidade ganha espaço, o que dificilmente aconteceria se estivesse na Educação Básica”. (MOURA, 2009, p. 65).

Nesse período também há a preocupação de direcionar a educação profissional para o mundo do trabalho, prevendo assim atender as demandas tornando o trabalhador empregável, fato que gerou repercussões na EJA devido à promulgação da LDB (9394/96) e o Decreto nº 2208/97. Em tal Decreto é proposto uma modernização da educação profissional, no qual a mesma se torna um processo permanente na educação, aberto aos trabalhadores e aos egressos do ensino fundamental. Esse decreto era organizado de forma que a educação profissional era desenvolvida conjuntamente ao ensino regular ou em modalidades diferentes de educação continuada.

Desse modo, tal documento deu uma redefinição à educação profissional, pois, as instituições foram obrigadas a disponibilizar cursos profissionais de nível básico para todos os alunos e independentemente do grau de escolarização destes. Diante disso, houve uma expansão significativa do atendimento aos alunos de baixa escolaridade e essa política confirma que o governo não assumiu completamente suas responsabilidades para com a EJA e o MEC, que por sua vez, sempre teve ações descentralizadas e indefinidas quanto à consolidação dessa modalidade.

Sobre a educação profissional para a EJA, Leite (2013) explica que

existe uma lacuna na integração entre os conteúdos da educação básica e da educação profissional. Em certos casos, cabe ao aluno assumir esse papel de elo, uma vez que a formação é feita em instituições diferentes, a equipe de professores da educação básica e a de educação profissional não têm um projeto comum e ainda podem nem conhecer o trabalho uma da outra. Na maioria das vezes, esses cursos produzem qualificações profissionais que tem pouco ou nenhum impacto no mercado de trabalho e que, na prática, são qualificações de baixo significado. (LEITE, 2013, p. 250)

Em um quadro atual, compreendendo os anos de 1998 a 2016, segundo menciona Di Pierro (2016), surgem os programas federais de educação descentralizada em prol da Educação de Jovens e Adultos, tais como o Alfasol, o Brasil Alfabetizado, o ProJovem, o Pronera, o Pronatec etc.

Dentre essas ações e programas, o ProJovem, por exemplo, possui como objetivo atender às necessidades de escolarização em conjunto com as de profissionalização de jovens que concluíram apenas a primeira etapa do ensino fundamental e estão fora da escola, já o programa “Brasil Alfabetizado”, pelo qual o MEC contribui com os órgãos públicos estaduais

e municipais, bem como com as Instituições de Ensino Superior e organizações sem fins lucrativos, funciona para serem desenvolvidas ações de alfabetização.

No entanto, a depender da forma como são estruturados e desenvolvidos tais programas, podem reforçar, e até voltar à própria história da Educação de Jovens e Adultos no que se refere aos encaminhamentos e práticas educativas direcionadas a pessoas jovens e adultas, a questão da não necessidade de formar professores para atuar na alfabetização de adultos, na medida em que os alfabetizadores do programa, geralmente, não são formados para a docência. Sendo assim, “a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da educação de jovens e adultos”. (MOURA, 2009, p. 49).

Conforme é abordado por Soares e Simões (2004), sobre a questão do voluntariado na EJA,

já no século XIX, as ações de escolarização voltadas para esse público específico se sustentavam em torno da filantropia, da caridade, da solidariedade e da missão. Apesar das conquistas das últimas décadas, que colocam a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que esse campo é, como adverte Arroyo [em palestra proferida], ‘um lote vazio, marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a boa vontade para atuar. (SOARES; SIMÕES, 2004).

Segundo afirma Di Pierro (2016), atualmente o modelo de suplência, isto é, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1ºs e 2ºs graus (SOARES, 2002), está esgotado. Há baixa procura por vagas e elevados índices de evasão e abandono, compreendendo, nas estatísticas de 2013, 4,8% no Ensino Fundamental e 16,3% no Ensino Médio, além da redução do número de concluintes, fatores esses que demonstram ter este modelo um desprestígio social, em vista da possibilidade de postergação ininterrupta. No tangente aos exames supletivos, Soares (2002) alega que há um receio que tais exames “representem um facilitador para uma multidão descartar a vivência de um processo pedagógico por meio de experiências escolares. Ademais, há o risco de se transformarem em fábricas de diplomas, à revelia e sem controle do poder público”. (SOARES, 2002, p. 21).

Tendo em vista toda a trajetória e histórico da EJA, seus processos políticos e formativos, assiste-se atualmente um cenário em que ainda há discrepâncias entre legislações educacionais brasileiras ao que é feito na prática, particularmente em relação ao público da Educação de Jovens e Adultos, encontram-se ainda no Brasil milhares de pessoas analfabetas e sem escolaridade. “O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer

convergir as metodologias e práticas da educação continuada [ao longo da vida] em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128).

Apesar da busca para desenvolver e melhorar esta modalidade de ensino e da legislação brasileira reconhecê-la como direito, esta modalidade ainda é vítima de desconsideração por parte das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, por parte dos estabelecimentos de ensino, conferindo, muitas vezes, a sua responsabilidade para campanhas e programas de alfabetização. Essa condição pode ser explicada, conforme visto anteriormente, pela concepção de que a educação, direcionada para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em tempo regular, “é supletiva e como, tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica”. (SOARES; SIMÕES, 2004).

Dando continuidade a este trabalho, à frente é discorrido o delineamento metodológico em que o presente estudo está alicerçado.

SEÇÃO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção do trabalho são apresentados brevemente os aspectos históricos e teóricos da abordagem metodológica na qual o presente estudo está fundamentado. Apresentar tais aspectos é interessante para este trabalho no sentido de demonstrar a pertinência e a autenticidade da investigação realizada e os caminhos metodológicos percorridos.

O presente estudo, portanto, está alicerçado metodologicamente no tipo de pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010). A fundamentação metodológica está embasada nos estudos de Cellard (2008) referentes à coleta de dados documental, bem como de Franco (2007) e Bardin (2000) que dão suporte para as análises dos dados. Estes autores abordam a pesquisa qualitativa utilizando a Análise Documental e a Análise de Conteúdo como procedimentos metodológicos.

A partir da coleta dos dados, análise e investigação das observações e informações levantadas, a pesquisa de vertente qualitativa busca responder às questões realizadas pelo estudo a fim de demonstrar e identificar as demandas do problema apontado, utilizando-se de delineamentos e técnicas que lhes são próprios, permitindo ao pesquisador olhar para os dados e informações embasado em outras investigações. O estabelecimento de diálogo com outros pesquisadores são enriquecedores para o trabalho uma vez que outros estudos podem contribuir significativamente para a problematização do estudo e o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Deslauriers e Kérisit (2010),

a pesquisa qualitativa tem sido, inúmeras vezes, utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva), ou para explorar determinadas questões (pesquisa exploratória), que dificilmente, o pesquisador que recorre a métodos quantitativos consegue abordar. (...) Ela também pode servir para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entravar um projeto de pesquisa em grande escala. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 130).

Sendo assim, o tipo de pesquisa qualitativa de natureza exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2010). Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do pesquisador, bem como de uma pesquisa bibliográfica. Segundo o autor “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e

ideias, tendo em vista a formulação de problemas que servem de referência para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 43). As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. Neste trabalho investigativo foram utilizados diversos autores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, assim como referências bibliográficas que partem da bagagem teórica do pesquisador para se realizarem as análises.

A pesquisa de cunho qualitativo, em sua origem, no final dos anos 60 e início dos anos 70, teve uma movimentação mais radical em prol de sua defesa, por parte de seus adeptos pesquisadores, contrária às pesquisas de tipo quantitativo, no entanto, passado esse período de estabelecimento de sua concepção houve a compreensão de que tanto os pesquisadores quantitativos como os qualitativos se propõem a fazer investigações de igual importância dentro do que cada tipo de pesquisa pretende responder. No início das investigações qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994) “grande número de investigadores educacionais começaram a sentir que as promessas da investigação quantitativa relativamente às suas possibilidades tinham atingido o limite” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 40), desta forma a pesquisa qualitativa começa a ser bastante utilizada para estudos na área da educação.

A abordagem da pesquisa qualitativa se aplica a determinados tipos e problemas de pesquisa visto que esta forma de realizar investigações, segundo aponta Deslauriers e Kérisit (2010), fornece elementos para o aprofundamento de fenômenos complexos, permite perceber variáveis que não foram delimitadas e efetuar exploração contextualizada e científica do tema. Estas características, próprias das pesquisas qualitativas, podem não ser respondidas apenas com a utilização de métodos quantitativos. Sobre este ponto, pesquisas de abordagens qualitativas também possuem a amostragem como procedimento metodológico, apesar de ser uma característica pertencente às pesquisas quantitativas, porém não com aspecto probabilístico como ocorre nestas últimas.

Neste sentido, “daí a importância de três elementos que surgem constantemente nos estudos qualitativos: o contexto, a história (ou a diacronia) e a mudança social” (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2010, p. 131). Em se tratando do referido estudo de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória o mesmo explora as informações levantadas por meio de análises que são detalhadas de maneira contextual buscando responder as questões propostas pela pesquisa.

Além disto, este tipo de pesquisa qualitativa permite uma margem de implicação pessoal à investigação, visto que a escolha pelo objeto de estudo parte de interesses, preocupações e curiosidades do pesquisador, havendo envolvimento do mesmo com o objeto

pesquisado que seria seu ponto de partida e ponto de chegada, na resolução de um problema enxergado pelo investigador da pesquisa, por exemplo.

Não importa que o objeto de pesquisa derive de um interesse pessoal do pesquisador, ou que ele resulte de acidentes biográficos, ou que ele provenha de um movimento crítico que tenta encontrar seu lugar num embate social ou político, ou ainda, que ele se situe na junção de interesses das redes (políticas, econômicas e sociais) que envolvem o pesquisador, esse objeto será, primordialmente, um objeto negociado, que depende, ao mesmo tempo de circunstâncias particulares e de fatores estruturais. (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2010, p. 134)

O passo inicial metodológico da pesquisa qualitativa é a revisão bibliográfica e a construção do objeto de estudo, que envolve a observação do ‘estado da arte’ no qual a temática da pesquisa se insere na literatura científica para apreender o que os pesquisadores da área têm pesquisado, o que tem sido privilegiado, quais dimensões vêm sendo ressaltadas sobre o assunto abordado, efetuando uma espécie de mapeamento da produção acadêmica para, posteriormente, o pesquisador tentar levantar diferentes dados e abranger novas perspectivas. Nesta visão, tem-se o que é chamado por Deslauriers e Kérisit (2010) de conhecimento cumulativo sobre determinado tema. Antes da investigação propriamente dita, após as revisões bibliográficas, é possível definir e construir o objeto de estudo. No que diz respeito a estes últimos aspectos, para o presente estudo foi realizada a revisão bibliográfica, cujo levantamento efetuado pode ser averiguado na introdução do trabalho.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), resguardados os devidos graus de aprofundamento e limites da pesquisa, a investigação qualitativa possui cinco características essenciais, quais sejam: I. *A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*, sobretudo quando se trata da relevância do contexto para a investigação; II. *A investigação qualitativa é descritiva*, uma vez que todos os detalhes são importantes e são tomados como dados para o investigador; III. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*; IV. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*, isto quer dizer que os postulados vão sendo constituídos à medida que os dados são recolhidos; e V. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*, tais investigadores fazem questão em apreender as diferentes perspectivas do objeto de estudo.

O presente estudo analisa os documentos oficiais, programas das disciplinas de EJA das universidades públicas no Estado de São Paulo, contidos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas matrizes curriculares situados nas websites das instituições, e em suas

abordagens investigativas incluem a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, cujos fundamentos teóricos-metodológicos são apresentados adiante.

Conforme aponta Cellard (2008), o documento escrito é fonte importantíssima para qualquer investigador das ciências sociais por tornar possíveis reconstruções de passados longínquos ou recentes que a memória de algum indivíduo por si só não seria capaz de reconstituir totalmente. O documento, portanto, registra fatos ou acontecimentos enfatizando a dimensão do tempo que colabora para o entendimento social, notadamente na observação das mudanças, rupturas, construção de conceitos, conhecimentos, práticas.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, segue etapas e procedimentos, organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas, por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.4).

A Análise Documental é um método de coleta e pré-análise de dados e, portanto, trabalha com documentos, porém estes possuem certos obstáculos ou limites (podem ser incompletos, parciais ou imprecisos) que o pesquisador necessitará interpretar tomando certas precauções para poder analisá-los com profundidade garantindo legitimidade ao trabalho. Cellard (2008) assinala que em primeiro lugar o pesquisador deve “localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como a sua representatividade (...) tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’.” (CELLARD, 2008, p. 296).

Importante mencionar que a pesquisa documental pode ser efetuada em diversas fontes como: tabelas estatísticas, pareceres, atas, relatórios, obras de qualquer natureza e tipos artísticos, notas, ofícios, depoimentos orais ou escritos, correspondência pessoal ou comercial, documentos arquivados públicos ou não, no entanto, assim como Cellard (2008).

No seu estudo, Cellard (2008) estabelece uma divisão dos documentos em dois grupos: os documentos arquivados e os que não são arquivados, caracterizados como de domínio público (tais como *arquivos públicos* organizados por classificação pelo fato de geralmente serem complexos e variáveis, podendo ser arquivos governamentais, documentação do estado civil, de natureza notarial ou jurídica que não são acessíveis facilmente e *documentos públicos não-arquivados* que são jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documento distribuído publicamente) ou de domínio privado (como os *arquivos privados* de organizações políticas, sindicatos, igrejas, instituições, empresas etc. e

documentos pessoais que são autobiografias, diários, correspondências, histórias de vida, documentos de família etc.).

No caso dos documentos coletados neste trabalho, os mesmos são de *domínio público não-arquivados* por estarem disponíveis publicamente nas websites das universidades, tratando-se, portanto, de uma pesquisa documental de documentos situados em websites.

Na pesquisa documental o investigador deve estar atento à veracidade e ao reconhecimento das fontes de informação em face ao objeto de pesquisa e seu questionamento, por isso deve haver clara preparação das fontes documentais identificadas anteriormente à seleção da informação disponível. Por conseguinte, para construir um *corpus*⁷ concebível, o pesquisador deve efetuar “o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais.” (CELLARD, 2008, p. 298).

Como procedimento de coleta de dados, realizou-se o levantamento, em meio eletrônico nas websites das instituições, de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), das matrizes curriculares e dos programas de ensino das disciplinas (obrigatórias e optativas) juntamente com suas ementas, observando primeiramente a carga horária destinada e o período em que a disciplina voltada para a EJA ocorre ao longo do curso de Pedagogia, procurando identificar o lugar que ocupa os conhecimentos concernentes à formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Nos sítios eletrônicos das instituições investigou-se os seguintes itens: “Apresentação do curso”, “Histórico”, “Matriz Curricular”, “Estrutura Curricular”, “Projeto Pedagógico de Curso” e “Catálogo”. As informações que estavam incompletas nas páginas eletrônicas foram enviadas por e-mail pelas instituições contatas, porém, ainda assim alguns dados não foram informados.

A primeira etapa da análise documental diz respeito à avaliação crítica preliminar da documentação pesquisada a qual se aplica, segundo Cellard (2008), em cinco dimensões, que são as seguintes:

- O *contexto*: “Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”. (CELLARD, 2008, p. 299).

⁷ O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. (BARDIN, 2000, p. 96-97).

No caso da presente pesquisa, o contexto relativo ao objeto de estudo (os documentos analisados) é efetuado pelo histórico das instituições focalizadas e pela contextualização/caracterização da área de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos nas IES no estado de São Paulo, apresentados à frente.

- *O autor ou os autores:*

Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? (...) Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2008, p. 200).

No caso dos autores, referem-se às instituições que elaboraram os documentos oficiais analisados, como por exemplo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

- *A autenticidade do texto:*

É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida (...) ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. (CELLARD, 2008, p. 301).

- *A natureza do texto:*

Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. É o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função do seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção. (CELLARD, 2008, p. 302).

- *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto:*

Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto, avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. (CELLARD, 2008, p. 303).

É importante, contudo, reunir todas as partes que embasam a análise documental como os elementos da problemática ou do quadro teórico da pesquisa, bem como o contexto, os autores, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave da documentação, para efetivamente realizar uma análise de forma transparente dentro do que o estudo se propôs a responder. Sendo assim, “é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo

sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

Ressalta-se que este trabalho utiliza a Análise Documental em caráter de pré-análise dos dados coletados, todavia para a organização e análise dos dados, esta pesquisa adota a metodologia da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007; BARDIN, 2000), que permite ao pesquisador fazer inferências (conclusão, raciocínio, dedução, indução) sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

Segundo Bardin (2000) a AC atualmente passa a ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (...) Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. (BARDIN, 2000, p. 42).

Portanto, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações ou de mensagens de diversos conteúdos, formas e suportes. “Qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (BARDIN, 2000, p. 32), pode ser objeto de análise da A.C. “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2007, p. 19).

A origem histórica da Análise de Conteúdo, doravante AC, demonstra que a mesma surge com uma nova perspectiva em uma visão mais aprofundada sobre os estudos empíricos, momento em que as principais técnicas utilizadas nas pesquisas eram a medida, a mensuração, a contagem desenvolvendo-se inicialmente nos Estados Unidos tendo como precursor a pessoa de H.D. Lasswell. A AC data como início no Brasil em 1970, época em que, conforme dito anteriormente, ainda imperavam os métodos tradicionais de abordagem quantitativa. Por muito tempo a Análise de Conteúdo não se encontrou com a linguística e seus principais estudos eram realizados no âmbito das ciências e investigações políticas.

A partir dos anos de 1960, segundo Bardin (2000), três fatores influenciam diretamente a AC: o recurso disponível ao investigador, o interesse pelos estudos sobre as comunicações não-verbais e a inviabilidade de exatidão dos trabalhos linguísticos. Sobre o primeiro fator tem-se o advento dos sistemas informáticos e posteriormente o computador,

que, como um ordenador, traz novas possibilidades de tratamento da informação capaz de manipular rapidamente grande quantidade de dados e oferecer recursos estatísticos mais rigorosos.

Ao final dos anos 60, não bastasse a evolução técnica e metodológica sucedida internamente na AC, surgem novas concepções e tendências de análise externas ao movimento que de algum modo o impactam. Esta interferência externa refere-se ao aparecimento da semiologia e da linguística que de certa forma inquietam a linearidade da Análise de Conteúdo. “A dificuldade com a linguística é de outra ordem: a análise de conteúdo é confrontada (e eventualmente comparada) com uma disciplina solidamente constituída e metodologicamente confirmada, mas em que a finalidade é diferente”. (BARDIN, 2000, p. 25). Acontece que, segundo Bardin (2000), a AC atual mantém sua perspectiva diante de outros movimentos, apesar de possuir alguns pontos de aproximação com a linguística e a análise documental⁸.

Os analistas principiantes, no início do movimento da A.C., valiam-se de: *unidades de codificação* ou *de registro*, que podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado, tomadas em consideração no recenseamento das frequências; e *unidades de contexto*, quando existe ambiguidade na referenciação dos sentidos dos elementos codificados observando seu contexto. Este procedimento é pertinente em certos casos, foi cronologicamente o primeiro, mais generalizado e transmitido e, na prática, é o mais utilizado, denominado de *análise categorial* ou método das *categorias*, que passa a totalidade de um texto ao crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido, e permite a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. (BARDIN, 2000, p. 36-37).

Posteriormente, o conceito de *inferência* começa a ser utilizado pelos analistas de conteúdo. Ao procurar a palavra inferência no dicionário, encontram-se as seguintes definições: 1. Ato ou efeito de inferir; conclusão; 2. Raciocínio, dedução, indução. Portanto, o analista da AC procura fazer “a inferência [a dedução raciocinada] de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2000, p. 38).

Complementarmente, segundo Franco (2007),

diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se

⁸ Ver em Bardin (2000), páginas 43 a 46.

expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção. (FRANCO, 2007, p. 31).

Para a pesquisa em questão, os procedimentos metodológicos da presente investigação partem da análise da proposta curricular dos cursos de Pedagogia, procurando compreender qual é o peso que se confere nos currículos dos cursos de Pedagogia, isto é, que seguem o “currículo prescrito”⁹ (SACRISTÁN, 2000), aos conhecimentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Nos cursos, portanto, nas disciplinas referentes à EJA quais as concepções de jovens e adultos, de aprendizagem destes indivíduos, de visão de campo epistemológico e teórico estão sendo abordadas?

Nesse sentido, os procedimentos de análise de acordo com a AC, conforme Bardin (2000), dos documentos oficiais analisados – programas de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas contidos nos PPCs e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas no estado de São Paulo –, são os seguintes:

1) Pré-análise: leitura flutuante dos documentos coletados de cada instituição buscando depreender impressões, representações e conhecimentos sobre as informações contidas neles, localizando a modalidade da EJA a partir dos descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “adultos”;

2) Exploração do material: focalizando-se as disciplinas que dizem respeito à modalidade da Educação de Jovens e Adultos das unidades selecionadas, contemplando os objetivos, conteúdos, bibliografia, propostas de estágio e concepções de jovens e adultos contidos nos programas de ensino, com o intuito de averiguar a representatividade e inserção da EJA nos cursos. Foram encontradas no total 19 disciplinas de EJA das unidades selecionadas para este estudo;

3) Tratamento dos resultados: após a seleção das informações de cada disciplina encontrada relevantes e significativas para o trabalho, criou-se os quadros de caracterização, de acordo com as categorias, para a realização das análises segundo as inferências e as interpretações efetuadas a partir dos documentos coletados e do referencial teórico adotado.

Em AC a pré-análise seria a etapa da organização de fato da análise, tratando-se de “um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os ‘preâmbulos’ a serem incorporados quando da constituição

⁹ O currículo prescrito, segundo Sacristán (2000) refere-se aos currículos oficiais que seguem prescrições das esferas administrativas para sua elaboração, como por exemplo, as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com Sacristán (2000), “a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade (...) pela qual passam todos os cidadãos”. (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas” (FRANCO, 2007, p. 51). Para que ocorram as inferências e as devidas interpretações do conteúdo analisado, há a necessidade do estabelecimento das Unidades de Análise que, para a AC, subdividem-se em: a) **Unidades de Registro** e b) **Unidades de Contexto**.

As Unidades de Contexto, segundo Franco (2007) são tidas como “pano de fundo” que dão significado às unidades de análise. As unidades de contexto são as informações ou os dados que apresentam: a caracterização dos informantes; as suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados. (FRANCO, 2007, p. 46). Este trabalho de pesquisa opta pela unidade de contexto cujo tema refere-se à Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia.

A unidade de contexto é, portanto, a parte mais ampla do conteúdo analisado, é a unidade básica para a codificação da unidade de registro, sobretudo para o estabelecimento de conceito de “significado” e “sentido”. Em termos operacionais, “incorporando as Unidades de Registro, as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de Caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises)”. (FRANCO, 2007, p. 49).

Para efetuar a análise de contexto há que se compreender em que consiste a categorização para a AC: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007, p. 59).

Segundo Franco (2007), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Nas primeiras, as categorias e os indicadores são pré-determinados por conta de uma investigação específica; nas últimas, nas quais as categorias são definidas *a posteriori*, elas surgem do conteúdo do material analisado, seja em um documento, em um depoimento etc. Neste ponto, a bagagem teórica do pesquisador influi na categorização e nas análises.

No caso desta pesquisa, a primeira categoria criada para as análises foi definida *a priori*, elaborada de acordo com os temas, ou seja, dentro da análise temática e a segunda categoria foi definida *a posteriori*, tendo em vista a observação do material coletado. Assim sendo, as categorias definidas para o presente estudo são as seguintes:

- **Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia.** Abarcando as dimensões:

1. **O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia**, que foram investigados através da carga horária e a oferta das disciplinas de EJA nas instituições;

2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA, que foram analisados por meio da nomenclatura e das ementas contidas nos programas de ensino a fim de averiguar quais os enfoques epistemológicos dados nas disciplinas da EJA.

- **Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas.** Compreendendo as seguintes dimensões:

1. Objetivos da disciplina;

2. Conteúdo programático;

3. Bibliografia trabalhada, abordada nas disciplinas de EJA das instituições públicas no estado de São Paulo.

Para facilitar o entendimento sobre os procedimentos metodológicos adotados pela presente investigação, a seguir apresenta-se um esquema na Figura 1, demonstrando como ocorreu o percurso metodológico efetuado.

Figura 1: Esquema do percurso metodológico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bardin (2000) e Franco (2007).

As categorias foram construídas a partir de: a) Objetivos propostos pela presente pesquisa, ou seja, investigar o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas; b) Caracterização da EJA nas IES no estado

de São Paulo e c) Programas de ensino das disciplinas de EJA das universidades públicas paulistas focalizadas pela presente pesquisa.

Enfatiza-se, contudo, que as categorias definidas para a realização das análises do presente estudo são correlatas, isto é, as categorias criadas para este estudo se correlacionam, uma subsiste em relação à outra, assim como as análises feitas. A primeira categoria está representada pelos Quadros 1 e 2 e a segunda contemplada no Quadro de número 3 (APÊNDICE IV). Estes quadros são apresentados na seção IV deste trabalho, onde estão discorridas as análises.

3.1. As instituições investigadas

O *corpus* documental desta pesquisa se constitui a partir da proposta curricular dos cursos de Pedagogia das seguintes instituições públicas no estado de São Paulo: USP (*campus* de São Paulo e Ribeirão Preto), UNIFESP (*campus* de Guarulhos), UFSCar (*campus* de São Carlos e Sorocaba), UNESP (*campus* de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro) e UNICAMP. É necessário especificar os *campi* focalizados pela presente pesquisa tendo em vista que na averiguação sobre quais deles ofereciam o curso de Pedagogia, foram localizados os *campi* citados acima. Além disto, para este trabalho, é pertinente focar não apenas um dos *campi* de cada instituição e sim todos que possuem o curso a fim de mapear o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos nas instituições e efetuar uma análise aprofundada sobre este campo.

O critério de escolha por estas instituições públicas paulistas (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP e UNICAMP) ocorreu por contemplarem, na proposta curricular do curso de Pedagogia, a área/disciplina de Educação de Jovens e Adultos. O critério de escolha pelas instituições públicas ocorreu também por apresentarem autonomia relativa diferenciada das privadas, uma vez que tais instituições podem fazer escolhas mais ousadas do que o previsto no projeto pedagógico instituído pelo órgão regulatório e que não são regidas pela lógica do mercantilismo em termos de inovações, além de manterem diálogo com as demandas e a realidade sociais, possuem em seu projeto a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Cabe mencionar que o *campus* UNESP São José do Rio Preto foi excluído, por não se integrar ao critério de escolha das instituições.

Para contextualizar as instituições de ensino superior em foco pela presente pesquisa, a seguir é apresentado breve histórico de cada instituição com informações sobre o ano e lei de abertura e reconhecimento dos cursos de Pedagogia nas referidas unidades. As informações

sobre o ano de implantação, decretos-lei de abertura e portarias de reconhecimento dos cursos de Pedagogia das referidas instituições foram coletados em websites próprios das universidades, disponibilizados publicamente, nas páginas sobre o histórico e apresentação do curso ou nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Cabe ressaltar que nas páginas eletrônicas de algumas universidades não continham estes dados, mesmo após a instituição ser contatada ainda ficaram informações incompletas.

No caso da constituição do curso de Pedagogia na USP (*campus* de São Paulo), é criada inicialmente a Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, posteriormente integrada à Faculdade de Educação que se inicia em primeiro de janeiro de 1970. Na USP (*campus* de Ribeirão Preto) o curso de Pedagogia passa a ser oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto em 2002 e é reconhecido pela Portaria CEE/GP nº 615, de 12 de dezembro de 2012.

Na UNIFESP (*campus* de Guarulhos) na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas o curso de Pedagogia foi criado em 2007, reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 176 de 18/04/2013, publicada no D.O.U. de 19/04/2013, tendo reconhecimento renovado pela Portaria SERES/MEC nº 1097 de 24/12/2015, publicada no D.O.U. de 30/12/2015.

Na UFSCar (*campus* de São Carlos) o curso de Pedagogia é implantado em 1971, inicialmente com habilitação em orientação educacional pelo Decreto-Lei nº 73.736, de 5 de março de 1974 e em seguida com a habilitação em administração escolar pelo Decreto-Lei nº 75.025, de 3 de dezembro de 1974. A partir de 1989 o curso passa a ter habilitação em magistério reconhecida pela Portaria MEC nº 1961/01 de 30 de agosto de 2001, publicada no D.O.U. de 03/09/01. No *campus* de Sorocaba da USFCAR o curso começa a funcionar no ano de 2009.

Na UNESP (*campus* de Araraquara) na Faculdade de Ciências e Letras o curso de Pedagogia é criado pela Resolução Unesp 60, de 28/08/2007, implantado em 2007 e reconhecido pela Portaria CEE/GP nº 38, de 17/02/2016 publicada no D.O.E. de 18/02/2016. No *campus* de Bauru da UNESP, a criação do curso foi aprovada pelo Conselho Universitário da UNESP em 17 de maio de 2001, o que resultou na Resolução UNESP nº 33, de 1º de junho de 2001, que efetivamente criou o curso. O início do curso ocorreu no ano letivo de 2002 na Faculdade de Ciências. No *campus* de Marília o curso teve início em 1959 na anterior Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília com o objetivo apenas de formar administradores educacionais, integrando-se posteriormente em 1975 à atual Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. No *campus* de Presidente Prudente, o curso de

Pedagogia também teve início em 1959, depois, em 1989, o curso foi reinstalado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente. No *campus* de Rio Claro em 1958 começa a funcionar o curso de Pedagogia, escolhido pela comunidade estudantil local para compor a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, apenas em 1989 o curso é implantado no *campus* da UNESP de Rio Claro no atual Instituto de Biociências.

Na UNICAMP o curso de Pedagogia começou a funcionar em 1974, inicialmente apenas com a finalidade de formar especialistas para a educação a partir de ofício nº 147/73 expedido em 5 de outubro de 1973 que solicitava autorização para sua instalação e funcionamento na Faculdade de Educação da UNICAMP, sendo reconhecido de fato em 03 de outubro de 1977, publicado no D.O.U. sob o Decreto 80.480.

A seguir apresenta-se a contextualização/caracterização da área de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia, posteriormente, serão percorridas as análises, realizadas pelo levantamento feito a partir dos programas de ensino das disciplinas de EJA das unidades selecionadas pela presente pesquisa.

3.2. A Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo: contextualização

Neste item do trabalho, é apresentada a contextualização/caracterização do oferecimento do campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia nas instituições públicas e privadas no estado de São Paulo.

A contextualização parte do relatório de pesquisa (PIMENTA; FUSARI et al., 2014) intitulado *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo* (2014), desenvolvido pelo grupo de estudos GEPEFE-FEUSP, coordenado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta e Prof. Dr. José Cerchi Fusari, que realizou estudos sobre os cursos de Pedagogia existentes no estado de São Paulo, oferecidos por instituições públicas e privadas¹⁰.

¹⁰ O estudo citado se constitui nos dados coletados e analisados no relatório técnico (processo 401675/2011-4, edital nº 7/2011) do projeto: “*A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*” apresentado em fevereiro de 2014 na Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação (FE/USP), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE). Tal trabalho teve como foco de investigação a formação inicial de professores atuantes nas modalidades de ensino Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, porém a escrita introdutória do relatório deixa claro que por mais que a Educação de Jovens e Adultos não tenha sido amplamente abordada reconhece-se que esta modalidade de ensino mereceria análise específica pela relevância da temática no país pelos altos índices de analfabetismo ainda existentes. A pesquisa em questão teve como coordenação os professores Dra. Selma Garrido Pimenta e Dr. José Cerchi Fusari, como equipe de pesquisadores colaboradores os coordenadores executivos Cristina Cinto Araujo

A pesquisa de Pimenta e Fusari et al. (2014), portanto, efetuou um mapeamento da formação inicial dos professores, notadamente no que se refere aos currículos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas no estado de São Paulo, intentando analisar como os cursos vêm sendo estruturados.

A análise realizada pela referida pesquisa se efetivou a partir dos dados coletados das matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia das IES – Instituições de Ensino Superior –, disponibilizadas em sítios eletrônicos, que demonstravam o número de disciplinas oferecidas tendo em vista os diversos temas da área da educação e a carga horária destinada. Portanto, observou-se não somente disciplinas relativas à Educação de Jovens e Adultos, mas toda a estrutura curricular dos cursos.

Vale frisar que dos 144 cursos identificados pela pesquisa, 86,80%, ou seja, 125 deles são oferecidos por instituições privadas e apenas 13,20%, isto é, 19 cursos são oferecidos por instituições públicas, sendo que 8 cursos são de instituições estaduais, 2 de federais e 9 de municipais. Ressalta-se que foram analisados somente os cursos presenciais.

Outro fator importante averiguado pelo estudo foi o tempo de integralização dos cursos, o qual constatou que dos cursos analisados, 67 são ofertados em 4 anos e 75 oferecidos em menos de 4 anos, destes 75 cursos 47 deles são oferecidos em 3 anos, sendo que o oferecimento dos cursos em apenas 3 anos é majoritariamente provenientes de instituições privadas. Enquanto que, ao contrário, as instituições que oferecem o curso de Pedagogia em maior tempo são, predominantemente, públicas.

A necessidade da explanação dos dados coletados pela pesquisa de Pimenta e Fusari et al. (2014) se justifica por sua relevância para o presente estudo uma vez que tais dados permitem olhar para o campo de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no conjunto das disciplinas contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, efetuando a caracterização da EJA nas IES paulistas.

A pesquisa citada utilizou-se de duas vias como instrumentos de coleta de dados, um com os dados gerais das instituições e do curso (verificar APÊNDICE I) e outro a partir da

Pedroso (GEPEFE/FEUSP e USP/RP), Umberto de Andrade Pinto (GEPEFE/FE-USP e UNIFESP) e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP): Isaneide Domingues (Secretaria Municipal de Educação - São Paulo), Lenilda Rego Albuquerque (Universidade Federal do Acre), Ligia Paula Couto (Universidade Estadual de Ponta Grossa), Marineide de Oliveira Gomes (Universidade Federal de São Paulo), Noeli Prestes Padilha Rivas (Universidade de São Paulo – FFCLRP), Simone Rodrigues Batista (Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte – Santos), Valéria Cordeiro Fernandes Belletati (Instituto Federal de São Paulo), Vanda Moreira Machado Lima (Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente), Yoshie Ussami Ferrari Leite (Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente), e colaboradores da fase de coleta de dados os seguintes pesquisadores Idevaldo da Silva Bodião (Universidade Federal do Ceará, aposentado), Karina de Melo Conte (Doutoranda pela FE-USP), Maria Marina Dias Cavalcante (Universidade Estadual do Ceará) e Naldeli Fontes (Doutoranda pela Universidade Lisboa - Portugal). A coleta dos dados da pesquisa de referência foi realizada em 2012, com início no mês de agosto a partir do levantamento das instituições que oferecem o curso de Pedagogia.

criação de categorias¹¹ de análises relativas às matrizes curriculares das instituições de ensino superior.

Importante destacar que para o estudo em questão, com relação às categorias criadas pela pesquisa (PIMENTA; FUSARI et al., 2014), interessa apenas a Categoria 7 (CAT. 7), intitulada *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais*, posto que nesta categoria encontra-se a caracterização da área da Educação de Jovens e Adultos nas IES paulistas.

Dentro da Categoria 7, criada pela pesquisa citada, além da área de EJA, incluem-se os respectivos temas: Diversidade e minorias linguísticas e culturais: *História e Cultura afro-brasileira e indígena* e *Língua Brasileira de Sinais*; Educação Especial: *Fundamentos da Educação Especial* e *Princípios e métodos da educação da pessoa com deficiência intelectual*; Educação de Jovens e Adultos: *Metodologias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos* e *Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, políticas públicas e sujeitos educandos*; Educação Inclusiva: *Educação Inclusiva e Pedagogia da Inclusão*; Educação à Distância: *Educação a Distância: ambientes, formas e possibilidades*; Educação Profissional e Normal: *Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio: modalidade normal e educação profissional*; e Educação no Campo: *Educação no Campo* e *Educação e Trabalho no Campo*.

As áreas de conhecimento contempladas pela categoria 7 representa apenas 8,10% quanto à carga horária total dos cursos de Pedagogia analisados pela pesquisa e quanto ao número de disciplinas apenas 8,52% do total geral, conforme é demonstrado na Tabela 1 que pode ser encontrada no APÊNDICE II, extraída do relatório de pesquisa (PIMENTA; FUSARI et al., 2014).

No relatório é evidenciado que

A categoria 7 (...) embora com uma representação maior que as categorias 2, 4 e 6 [verificar Tabela 1 no APÊNDICE II], ela agrega disciplinas que tratam das diferentes modalidades de ensino e ainda das diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais. Portanto, apresenta poucas

¹¹ As categorias e subcategorias criadas pela pesquisa de referências foram as seguintes: 1. Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente: 3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino; 3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil: 3.2.1 Áreas disciplinares/Linguagens na Educação Infantil; 3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil; 3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental: 3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental; 3.3.2. Outros conhecimentos do Ensino Fundamental; 3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental; 3.5 Conhecimentos relativos à Didática; 4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional: 4.1 Relativos à escola; 4.2 Relativos aos espaços não escolares; 5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado: 5.1 Sem especificação do nível de ensino; 5.2 Com especificação: 5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio na Educação Infantil; 5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio no Ensino Fundamental; 5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional; 6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia; 7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais; 8. Conhecimentos integradores; 9. Outros conhecimentos.

disciplinas e pouca carga referentes a cada um desses campos, insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades. (PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 17).

Apesar de a CAT. 7 tratar de temas de extrema importância para a formação do pedagogo-professor, ela se constitui em uma porcentagem residual (8,10%) em comparação com as outras categorias, ou seja, as temáticas abordadas pelas disciplinas que compõem esta categoria são tidas com menor valor em relação às disciplinas das outras áreas, conforme pode ser verificado na Tabela 1 no APÊNDICE II.

Dentro destes 8,10% é encontrada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 142 disciplinas dos cursos de Pedagogia que foram analisados, representando um percentual de 23,16% do total das disciplinas da CAT. 7, conforme pode ser verificado abaixo na Tabela 2. Em termos percentuais, referentes às temáticas envolvidas nesta categoria, quanto ao número de disciplinas encontradas, ficaram distribuídas conforme demonstrado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Temas tratados pelas disciplinas da categoria 7.

Temas	Nº de Disciplinas	%
Diversidade e minorias linguísticas e culturais	230	37,52
Educação Especial	143	23,33
Educação de Jovens e Adultos	142	23,16
Educação Inclusiva	74	12,07
Educação Profissional e Normal	8	1,31
Educação a Distância	13	2,12
Educação no Campo	3	0,49
Total	613	100,00

Fonte: PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 34.

Conforme a Tabela 2, o tema relacionado à Educação de Jovens e Adultos (142) com 23,16% concorrem com a oferta de disciplinas de Educação Especial (143) que totalizam 23,33% das disciplinas da CAT.7, mesmo considerando o tema relacionado às *Diversidades e minorias linguísticas e culturais*, que contemplam 230 disciplinas, representando 37,52% na referida categoria.

Estes dados evidenciados indicam que no tangente à formação inicial docente, o campo sobre os conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais, no qual se enquadra a EJA, tem ocupado um espaço minoritário em relação aos outros temas e áreas do conhecimento abordadas pelos cursos de Pedagogia.

Ao relacionar os dados apresentados pela tabela de número 1 (ver APÊNDICE II), que demonstra a distribuição percentual da carga horária e do número de disciplinas, em cada uma das categorias, em relação aos totais gerais, e pela tabela de número 2 acima, que mostra o número de disciplinas e a porcentagem de cada tema tratado na CAT. 7, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº. 1, 2006, é perceptível, por parte dos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa (PIMENTA; FUSARI et. al., 2014), uma insuficiência de disciplinas e carga horária representativas para que estejam de acordo com o que é garantido pelo art. 6º, o qual contempla a estrutura do curso de Pedagogia a partir do item I sobre o núcleo de estudos básicos considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- 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;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; (...)
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (...). (BRASIL, 2006).

Neste sentido, as autoras Rivas, Pedroso e Conte (2016) discorrem sobre o complexo e ambíguo perfil profissional do pedagogo e trazem questões sobre as transformações sucedidas na vida social e produtiva que têm ocasionado para o campo da Pedagogia novas alternativas de “atuação dos profissionais de educação (docentes e não docentes), no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais”. (RIVAS; PEDROSO; CONTE, 2016, p. 3909).

Deste modo, o currículo dos cursos de Pedagogia não pode desconsiderar a complexidade e a diversidade da formação, tampouco o campo de atuação do pedagogo-professor e, conseqüentemente, não pode negligenciar as disciplinas relativas às diversidades

e às minorias linguísticas e culturais, muito menos as modalidades de EJA e Educação Especial, tendo em vista que estas duas modalidades estão incluídas nas salas de aula e fazem parte da atuação do profissional da educação. É importante, portanto, que os cursos de Pedagogia confirmem devida relevância na articulação entre formação inicial, formação continuada e espaço laboral.

Os dados referentes às instituições investigadas pela pesquisa Pimenta e Fusari (2014), no presente estudo foram compilados em uma Tabela Geral (verificar APÊNDICE III) para demonstrar o número de disciplinas relativas à EJA e carga horária em cada IES pública e privada no estado de São Paulo das 144 instituições pesquisadas.

A Tabela Geral (demonstrada no APÊNDICE III) especifica as disciplinas relativas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, nas duas últimas colunas da tabela, em termos percentuais, compara a área de EJA com os outros temas da Categoria 7, resultando na representação total da modalidade de EJA ofertada pelos cursos de Pedagogia das instituições analisadas pela pesquisa.

Salienta-se que as instituições, contidas na tabela geral na coluna “Identificação das IES”, foram identificadas por números com o intuito de resguardar o reconhecimento das mesmas na apresentação e análise dos dados.

Nos resultados obtidos expostos na tabela geral, a partir da organização dos dados concernentes às disciplinas de EJA, em todas as instituições de ensino superior analisadas pela pesquisa citada observou-se um total de 25 instituições de educação superior que não oferecem sequer uma disciplina de EJA. Ou seja, das 144 IES – Instituições de Ensino Superior – pesquisadas por Pimenta e Fusari et al. (2014), que oferecem curso de Pedagogia no estado de São Paulo, 119 ofertam em seus cursos disciplinas no campo da Educação de Jovens e Adultos, sendo apenas 25 instituições que não oferecem disciplinas relacionadas à EJA.

Esse dado demonstra que a EJA tem um lugar nos cursos de Pedagogia, porém, há que se investigar a carga horária, conteúdos e bibliografia trabalhados nos cursos das instituições, o que foi realizado pela presente pesquisa com foco nas IES paulistas públicas.

De modo geral, de acordo com a pesquisa, pode-se notabilizar cinco instituições privadas no estado de São Paulo, pertencentes às regiões metropolitanas de São Paulo, de Campinas e da baixada santista, que mais se preocupam em oferecer disciplinas de EJA com carga horária considerável, são as IES identificadas pelas seguintes numerações: 11, 21, 38 e 50 (ver APÊNDICE III).

Quanto à carga horária oferecida em disciplinas de EJA, a instituição 21 é a que lidera com 336h oferecidas, com destaque também para a instituição de número 38, com 200h oferecidas. A de número 21 é a instituição que oferece o maior número de disciplinas relacionadas à EJA, de acordo com a pesquisa de Pimenta e Fusari et al. (2014).

Sob o ponto de vista percentual, averiguou-se que a instituição privada de número 122 (APÊNDICE III), localizada na mesorregião de Assis, sudoeste do estado de São Paulo, ocupa 100% da Categoria 7¹² apenas com disciplinas de EJA, seguida pela instituição 38, com 66,7%. Novamente sob o ponto de vista percentual, mas agora analisando a porcentagem da carga horária que as disciplinas oferecidas de EJA ocupam na Categoria 7, houve um destaque para a instituição pública de número 144 (APÊNDICE III), localizada no interior do estado de São Paulo, com 50% da carga horária dedicada à EJA e para instituição 38, com 71,4%.

Enfatiza-se que estas informações e porcentagens podem ser conferidas na Tabela Geral localizada no APÊNDICE III, lembrando que estes dados são relativos ao levantamento feito pela pesquisa de Pimenta e Fusari et al. (2014).

A partir dos dados da pesquisa citada, é possível observar um interesse das instituições privadas pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a quantidade de disciplinas e a carga horária oferecida, no entanto é necessário realizar os questionamentos do por que as instituições privadas escolhem a área da EJA, quais os interesses por essa escolha, se as disciplinas ofertadas possuem um caráter instrumental ou de formação do estudante de Pedagogia etc. Tais questionamentos poderão ser realizados por pesquisas posteriores, na medida em que o presente trabalho optou por investigar as instituições públicas e não as privadas, sendo assim, esta investigação estabeleceu um limite de análise.

Na seção seguinte, são apresentadas as análises sobre os dados levantados nos programas de ensino das disciplinas que contemplam o campo da Educação de Jovens e Adultos das instituições de ensino superior públicas paulistas.

¹² Ressalta-se que a Categoria 7, estabelecida pela pesquisa Pimenta; Fusari et al. (2014), refere-se aos Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais, dentre os temas contemplados nesta categoria está inserido o da Educação de Jovens e Adultos e podem ser vistos na Tabela 2 contida na página 103.

SEÇÃO IV – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DADOS

Conforme demonstrado na seção da metodologia, para este trabalho de pesquisa as categorias foram construídas a partir de: a) Objetivos propostos pela presente pesquisa, ou seja, investigar o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas; b) Caracterização da EJA nas IES no estado de São Paulo e c) Programas de ensino das disciplinas de EJA das universidades públicas paulistas focalizadas pela presente pesquisa.

Portanto, as categorias definidas para o presente estudo são as seguintes:

- **Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia.** Abarcando as dimensões:
 - 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia**, que foram investigados através da carga horária e a oferta das disciplinas de EJA nas instituições;
 - 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA**, que foram analisados por meio da nomenclatura das disciplinas e de suas ementas contidas nos programas de ensino a fim de averiguar quais os enfoques epistemológicos dados nas disciplinas da EJA.
- **Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas.** Compreendendo as seguintes dimensões:
 - 1. Objetivos da disciplina;**
 - 2. Conteúdo programático;**
 - 3. Bibliografia trabalhada**, abordada nas disciplinas de EJA das instituições públicas no estado de São Paulo.

Para a Categoria A, construiu-se dois quadros, os Quadros 1 e 2 localizados no próximo item. O primeiro, com base nos dados coletados dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das IES públicas paulistas, refere-se à “Dimensão 1: O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia”. O segundo contempla a “Dimensão 2: Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA”, compõem este quadro as nomenclaturas das disciplinas e suas ementas.

Para a Categoria B, elaborou-se um quadro, o Quadro 3, que, por ser extenso, está disponibilizado no Apêndice IV. Este quadro integra os programas de ensino de cada uma das 19 disciplinas encontradas nos cursos de Pedagogia das instituições públicas no estado de São Paulo e demonstra as Dimensões: “1. Objetivos da disciplina”; “2. Conteúdo programático” e “3. Bibliografia trabalhada”.

4.1. Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia

Neste item do trabalho são analisados os dados levantados pela presente pesquisa relativos aos cursos de Pedagogia das IES públicas paulistas focadas pelo presente estudo, referentes à Categoria A, demonstrados a partir dos Quadros 1 e 2, os quais retratam, primeiro, as análises da “Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia”, segundo, as análises referentes à “Dimensão 2: Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos”.

4.1.1. Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia

No Quadro 1, abaixo, inicialmente são apresentadas as informações gerais pertencentes a cada instituição, tais como identificação das IES, período de funcionamento do curso, oferecimento em total de semestres/anos, por fim, indicação se existe ou não disciplina de EJA na referida unidade. Para a identificação das IES, ressalta-se que as instituições e seus respectivos cursos investigados pelo presente estudo, foram identificados por códigos com o intuito de resguardar o reconhecimento dos mesmos.

Quadro 1 – Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia. Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia.						
Identificação das IES	Período de funcionamento do curso	Oferecimento em total de semestres / anos	Existência da disciplina de EJA	Disciplinas	Carga Horária teórica / prática	Semestre / Oferta

Instituição A Curso 1 (A.1)	Vespertino / Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim (variável)	Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	60h / 0	7°, 8° ou 9°	Optativa
				Metodologia e Fundamentos da Alfabetização/Letramento de Jovens e Adultos	60h / 0	6°	Optativa
				Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos	60h / 0	7°, 8° ou 9°	Optativa
Instituição B Curso 2 (B.2)	Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim	Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	90h / 20h	3°	Obrigatória
Instituição C Curso 3 (C.3)	Vespertino / Noturno	9 sem. / 4 anos e meio	Sim	Educação de Jovens e Adultos: Diversidade e Práticas Educativas	75h / 0	8°	Obrigatória
				Educação de Jovens e Adultos	45h / (estágio)	9°	Obrigatória
				Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos	75h / 0	8°	Optativa
Instituição D Curso 4 (D.4)	Matutino / Noturno	10 sem. / 5 anos	Sim	Metodologia do trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	60h / 0	10°	Obrigatória
				Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	30h / 30h / 60h (estágio)	10°	Obrigatória
Instituição E Curso 5 (E.5)	Noturno	10 sem. / 5 anos	Sim	Concepção e Princípios da Educação de Jovens e Adultos	60h	8°, 9° ou 10°	Obrigatória
				Educação de Jovens e Adultos	90h / (estágio)	8°, 9° ou 10°	Obrigatória
Instituição F Curso 6 (F.6)	Diurno / Noturno	8 sem. / 4 anos	Oferecida em 2013, atual- mente não	Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	60h / 0	7°	Optativa
Instituição G Curso 7 (G.7)	Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim	Educação de Jovens e Adultos	60h / 0	8°	Obrigatória
Instituição H Curso 8 (H.8)	Matutino / Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim (proposta)	Educação de Jovens e Adultos	75h / 0	7°	Optativa
Instituição I Curso 9 (I. 9)	Vespertino / Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim	Educação de Jovens e Adultos	45h / 0	8°	Obrigatória

Instituição J Curso 10 (J.10)	Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60h / 15h	7°	Obrigatória
Instituição K Curso 11 (K.11)	Integral / Noturno	8 sem. / 4 anos	Sim	Educação de Jovens e Adultos	30h	8° / 10°	Obrigatória
				Alfabetização de Adultos	30h	8° / 10°	Optativa
				Educação de Adultos	30h	8° / 10°	Optativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a análise do quadro acima, evidencia-se que as 11 unidades públicas no estado de São Paulo, focalizadas neste estudo, oferecem o curso de Pedagogia no período noturno, mas 5 delas também oferecem no período diurno/vespertino e é, predominantemente, ofertado em 8 semestres ou 4 anos. Sobre este último quesito destaca-se as universidades C. 3 e D. 4 que se sobressaíram em relação às outras por fornecerem o curso em 9 semestres (ou 4 anos e meio) e 10 semestres (ou 5 anos), respectivamente.

O tempo de oferecimento do curso de Pedagogia é um ponto de significativa importância para debates e discussões, tendo em vista a abrangência do curso em termos de disciplinas a serem frequentadas que apresentam um amplo conjunto de áreas do conhecimento educacional e pedagógico que necessitam de estudos e pesquisas, e principalmente, aprofundamento, sem mencionar o tempo destinado aos estágios curriculares obrigatórios. Sendo este curso, na maioria dos casos, oferecido no período noturno, a questão sobre o oferecimento do curso necessita ainda mais de debates sobre possíveis possibilidades.

Este dado também é reflexo dos limites concernentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº. 1, 2006, que estabelece a carga horária mínima de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006).

As determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº. 1, 2006, limitam sobremaneira o tempo de oferecimento dos cursos de Pedagogia, o que resulta, nos piores casos, na oferta de cursos com duração de 2 anos e meio a 3 anos de extensão, majoritariamente advindos de instituições privadas, reforçando o aligeiramento dos cursos de Pedagogia, a formação rápida em detrimento da formação aprofundada, fazendo que as disciplinas tenham sua carga horária diminuída, os conhecimentos compartimentados em pequenas disciplinas, sem haver articulação entre as áreas de conhecimento pertencentes à esfera educativa e pedagógica.

Essas questões se sobressaem na medida em que se analisa, no curso de Pedagogia, o tempo de integralização destinado a determinadas áreas, como é o caso da presente investigação relacionada ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

Outro destaque importante diz respeito à oferta das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, as quais são proporcionadas pela maioria dos cursos em nível obrigatório, das 19 disciplinas encontradas por esta pesquisa 11 disciplinas são obrigatórias, incluindo 3 que possuem estágio curricular obrigatório, e 8 optativas. Com ressalvas para a instituição A. 1, que oferece as disciplinas em nível de optativa de maneira variável, ou seja, pode ser que as mesmas não sejam oferecidas em alguns semestres.

Neste aspecto, a autora Moura (2009), confirma a opção dos cursos de Pedagogia em oferecer as disciplinas relativas a esta modalidade de ensino com o formato de optativa, visto que “no Currículo dos Cursos de Pedagogia, aparece uma disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como uma unidade dentro de outra disciplina com ‘Processos de Alfabetização’ ”. (MOURA, 2009, p. 61), o que demonstra a importância conferida pelos cursos de Pedagogia em proporcionar conhecimentos da área da EJA.

Entre as instituições de interesse para este estudo, apenas três instituições (C. 3, D. 4 e E. 5) contemplam em sua estrutura curricular o estágio na modalidade de EJA em nível obrigatório.

No tocante aos estágios supervisionados obrigatórios em cursos superiores de licenciatura, consta na LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 65, que a prática de ensino/estágio obrigatório deve ter uma carga horária de no mínimo trezentas horas, igualmente, as DCNs para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº. 1, 2006, conforme visto acima, que estabelecem que os cursos de licenciatura em Pedagogia devem oferecer trezentas horas de estágio curricular supervisionado que ocorrerá ao longo de todo o curso.

Deste modo, para além da sua obrigatoriedade, o estágio é uma oportunidade conferida ao estudante de Pedagogia para construir sua reflexão sobre a prática pedagógica, ainda melhor se realizado com fundamentações teóricas que dão suporte às observações. Assim,

com o apoio de conhecimentos teóricos e dos que estão sendo possíveis produzir perante a prática em análise, os futuros professores vão produzindo suas compreensões pessoais, seus saberes e o compromisso ético-profissional; para tanto, se fez necessário que o estágio se constituísse em um espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Nessa direção, sendo os estágios momentos de significativa relevância à formação inicial do professor, os mesmos não podem ser negligenciados pelas instituições de educação superior, assim como devem ser planejados visando à inserção do aluno na educação básica como um todo, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. É sabido que a experiência de observar e interferir nos diversos aspectos do cotidiano escolar, além de trazer a relação entre teoria e prática, o estágio permite que através de estudos e reflexões ocorra um melhor entendimento sobre a dinâmica da instituição escola e da realização do trabalho docente, igualmente prepara para a futura atuação profissional por meio da análise crítica do contexto educacional e da relação estabelecida com o que é estudado teoricamente no curso de formação.

Em termos de carga horária, de maneira geral, as instituições de interesse fornecem a mesma quantidade de horas (em média 60h), com destaque em maior oferecimento para as instituições B. 2 (90h + 20h de carga horária prática), C. 3 (75h) e H. 8 (75h). Observa-se no Quadro 1, que a instituição C. 3 oferece em seu currículo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos contemplada em 3 disciplinas, sendo 1 de nível obrigatório, 1 de estágio e 1 optativa, totalizando 195h de oferecimento na área.

Ressalta-se, também, que as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, na maioria dos casos, são oferecidas apenas no final do curso, isto é, a partir do 7º semestre (ou último ano), com exceção exclusivamente à instituição B. 2 que oferta a disciplina no 3º semestre (2º ano) do curso.

Ainda sobre a questão da oferta da área de Educação de Jovens e Adultos no decorrer do curso de Pedagogia, observou-se na análise dos PPCs que algumas instituições proporcionam outras oportunidades de inserção e formação nesta modalidade de ensino com projetos de extensão, como é o caso do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), assim como em grupos de estudos no campo da EJA.

Sobre este ponto, a extensão universitária na esfera acadêmica é tida como uma das funções da universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa, funcionando no tripé de maneira articulada, isto quer dizer que, incumbe à universidade conduzir o ensino, gerar pesquisas e empregar os conhecimentos produzidos, esta última função refere-se à extensão. Por tanto, a extensão universitária não é sinônimo de meros trabalhos externos à universidade, tampouco um serviço assistencialista à população, ela tem como objetivos proporcionar integração da universidade com a sociedade, beneficiando o compartilhamento de saberes, desenvolver atividades que ocasionem a participação da comunidade, articulando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas sociais, propor práticas orientadas para o entendimento de questões sociais, sobretudo para áreas da educação, saúde, habitação e empregabilidade. Deste modo, “a realização das atividades de Extensão é um caminhar coletivo e cooperativo, com interlocução entre profissionais, alunos e parceiros externos à Universidade, em busca de uma ação cidadã para superar as situações de desigualdade e de exclusão existentes no Brasil”. (CAIRES; SILVA; LOPES, 2002).

De acordo com Franco (2011),

historicamente essas três ‘faces’ da universidade (tripé) foram vivenciadas separadamente: a universidade faz pesquisa através de seus pesquisadores; a universidade que ensina através dos professores; e a universidade que realiza algumas ações de extensão universitária. Hoje já existem interesse e perspectiva de pesquisadores em busca de práticas que tornem mais orgânica a articulação dessa tríade: um ensino que em sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são, por si mesmos, uma atividade de extensão. (FRANCO, 2011, p. 161).

Tanto a extensão como a pesquisa possuem igual importância para o processo de formação do estudante de Pedagogia, visto que com a pesquisa é possível aprofundar em questões teóricas e com a extensão perceber demandas sociais e se inserir em questões comunitárias, que também visam o aprofundamento do estudante sobre suas práticas. Assim, com a pesquisa, “os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observações e análise, a confrontar pontos de vista”. (LIBÂNEO, 2011, p. 207).

Para concluir este item, as análises da “Dimensão: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia”, possibilitam à presente investigação fazer as seguintes inferências:

Inferência 1. As disciplinas de EJA são, na metade dos casos analisados, oferecidas de forma optativa, ou seja, o aluno pode escolher em realizá-las ou não.

Inferência 2. As disciplinas de EJA são, na maioria dos casos analisados, oferecidas nos últimos semestres dos cursos de Pedagogia.

Inferência 3. As disciplinas de EJA possuem menor carga horária em relação às outras áreas de conhecimento abordadas no curso de Pedagogia.

Inferência 4. Há uma inexistência de oferta de estágios para a modalidade, excetuando 3 instituições.

Essas inferências têm denotação proeminente para o presente estudo, na medida em que demonstram a preocupação (ou não) atribuída pelas instituições públicas paulistas analisadas no oferecimento do campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia. Há, portanto, uma tendência generalizada entre os cursos de Pedagogia, em marginalizar os conhecimentos concernentes à Educação de Jovens e Adultos das propostas curriculares, restringindo o campo às formas optativas de oferecimento, isolando as disciplinas nos últimos semestres, reduzindo o tempo das aulas das mesmas, tampouco possibilitando a realização de estágios.

4.1.2. Dimensão: 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA

A partir deste Quadro 2, abaixo, são apresentadas as análises referentes à “Dimensão: 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA”. Cabe ressaltar que os dados de algumas disciplinas ficaram incompletos porque além de não constarem no PPC disponibilizado em sítio eletrônico, não foram fornecidas as informações pertinentes pelas instituições.

Quadro 2 – Categoria A: Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia. Dimensão: 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA.	
Instituição A Curso 1 (A.1)	Nomenclatura da disciplina: Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: O curso visa introduzir os/as estudantes da Pedagogia na temática das políticas públicas de educação de jovens e adultos, oferecendo um panorama dessa modalidade da educação básica. Traça um diagnóstico da situação educativa da população jovem e adulta, percorre a história e as principais correntes de pensamento relacionadas a esse campo educativo, analisando a legislação vigente e as políticas públicas recentes.
	Nomenclatura da disciplina: Metodologia e Fundamentos da Alfabetização/Letramento de Jovens e Adultos

	Ementa: A disciplina pretende apresentar aos alunos as relações estabelecidas entre (i)migrantes e sociedade de inserção", analisando e discutindo o ensino da Língua Portuguesa na cidade de São Paulo para jovens e adultos em situação de pouca escolarização. Os conceitos de identidade, alteridade, fracasso escolar, resistência à aprendizagem da língua, entre outros, serão importantes neste contexto de ensino e de aprendizagem. O curso em questão pretende discutir a universalidade e a diversidade dos sujeitos no espaço pedagógico escolar, incentivando assim, a reflexão a respeito da relação entre fracasso (ou sucesso) escolar e o processo identitário do sujeito que frequenta cursos de ensino supletivo. Neste sentido, tentaremos contribuir para a compreensão do processo de formação de jovens e adultos. A disciplina tem também como objetivo propiciar momentos de reflexão a respeito da relação entre: linguagem, identidade e alteridade.
	Nomenclatura da disciplina: Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos
	Ementa: A disciplina visa discutir abordagens e dimensões da história de educação de pessoas jovens e adultas ainda pouco exploradas nos cursos de formação de professores. Para isto contempla as múltiplas estratégias de escolarização do social, atentando para as formas históricas de educação desses grupos postas em circulação na sociedade brasileira, agenciadas tanto por esferas governamentais quanto pela iniciativa privada, empreendidas a partir de meados do século XIX.
Instituição B Curso 2 (B.2)	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos
	Ementa: Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. O legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: a visão social da educação. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos e possibilidades de re-construção de conhecimento.
Instituição C Curso 3 (C.3)	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos: Diversidade e Práticas Educativas
	Ementa: O curso tem por objetivo estimular a reflexão sobre a trajetória da educação de jovens e adultos com baixa escolaridade no Brasil, considerando as perspectivas da educação como direito humano, a diversidade do público da EJA e os desafios e possibilidades das práticas educativas verificadas na escola pública.
	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos (estágio)
	Ementa: Panorama histórico da EJA no Brasil. A EJA como direito humano. Identidades e tendências do pensamento político pedagógico sobre a educação de pessoas jovens e adultas. Balanço dos estudos sociológicos e psicológicos sobre o perfil de pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas. Os sentidos da alfabetização e da EJA no atual contexto: programas, currículos e áreas correlacionadas. Processos de formação e profissionalização do educador da EJA.
	Nomenclatura da disciplina: Movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Instituição D	Nomenclatura da disciplina: Metodologia do trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos

Curso 4 (D.4)	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
	Nomenclatura da disciplina: Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos (estágio)
	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Instituição E Curso 5 (E.5)	Nomenclatura da disciplina: Concepção e Princípios da Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos (estágio)
	Ementa: A inserção crítica e reflexiva do futuro profissional da educação na realidade da educação de jovens e adultos. Leitura crítica da realidade da instituição educativa, de seu entorno e de suas práticas educativas através da realização de atividades orientadas de pesquisa. Elaboração do projeto de ação educativa para os anos iniciais da educação de jovens e adultos. A ação pedagógica supervisionada. Reflexão e avaliação da ação pedagógica.
Instituição F Curso 6 (F.6)	Nomenclatura da disciplina: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Abordagem de temas que revelam a especificidade da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos em relação ao ensino com crianças, dotando o futuro educador de ferramentas teóricas e metodológicas para uma atuação mais intencional e eficaz nessa modalidade de ensino.
Instituição G Curso 7 (G.7)	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Iniciar com o estudante do Curso de Pedagogia uma reflexão sobre o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos; Evidenciar os diferentes elementos que permitem a condução adequada do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na Alfabetização de Jovens e Adultos; Conhecer e produzir material didático disponível para a aprendizagem da leitura e da escrita na Alfabetização de Jovens e Adultos; Compreender que o processo de alfabetização é uma questão social, política, técnica e pedagógica que exige consciência e competência profissional do professor; Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um processo amplo e contínuo que se inicia com a alfabetização visando a inserção das pessoas numa sociedade letrada; Compreender os processos de e métodos de alfabetização de adultos com suas particularidades visando a autonomia da pessoa numa sociedade democrática.
Instituição H Curso 8 (H.8)	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Instituição I	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos

Curso 9 (I. 9)	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Instituição J Curso 10 (J. 10)	Nomenclatura da disciplina: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Instituição K Curso 11 (K. 11)	Nomenclatura da disciplina: Educação de Jovens e Adultos
	Ementa: Reflexões sobre a perspectiva histórica do direito à Educação para jovens e adultos: direitos, concepções e funções sociais. Abordagem da Educação de Jovens e Adultos enquanto campo de direitos e suas singularidades. As políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos. Cursos ofertados nos diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) e articulação com a Educação Profissional. Projetos e experiências desenvolvidos na proposta para a modalidade EJA.
	Nomenclatura da disciplina: Alfabetização de Adultos
	Ementa: Revisão crítica das teorias que dão suporte às propostas de alfabetização de adultos e das diferentes experiências concretas (campanhas e programas) de alfabetização. Noções metodológicas de alfabetização de adultos.
	Nomenclatura da disciplina: Educação de Adultos
	Ementa: Dialogar sobre um conjunto de estudos e pesquisas que marcam a tradição em Educação de Adultos; tendo como parâmetros os fundamentos teóricos e metodológicos que mediatizam esta modalidade de ensino no Brasil, que incorpora, na pauta das discussões e ações nacionais, os cenários e as contribuições internacionais, articulando com as reflexões e experiências dos estudantes o caráter político-pedagógico e humanizador da temática.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à denominação das disciplinas, isto é, sobre sua nomenclatura, apesar destas representarem um mesmo campo, ressalta-se uma característica observada: a sua diversidade. No tangente a esta questão, é possível depreender que essa diversidade de denominação das disciplinas deve-se a pretensão dos cursos em contemplar a demanda de temas que decorrem da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A nomenclatura é um fator importante para a disciplina, uma vez que funciona como um título com o qual é possível identificar sobre o que versa determinada disciplina. Sendo assim, algumas disciplinas encontradas possuem uma denominação bastante ampla, as quais somente é possível saber sobre o que trata fazendo a leitura de sua ementa; são os casos das instituições: G. 7, H. 8, I. 9, e K. 11, sendo representadas pelos seguintes nomes: “Educação de Jovens e Adultos” (G. 7, H. 8, I. 9 e K. 11) e “Educação de Adultos” (K. 11).

A partir da nomenclatura das disciplinas e, em alguns casos, complementados pela leitura de suas ementas, foi possível categorizar¹³ cinco temas abordados, relativos aos conhecimentos da EJA, que são os seguintes: “fundamentos teóricos e práticos”¹⁴, tema contido em 8 disciplinas; “metodologias e práticas educativas”, destacando-se principalmente a alfabetização, abarcado em 5 disciplinas; “história da educação de jovens e adultos”, contemplado em 2 disciplinas; “políticas públicas da educação de jovens e adultos”, em 1 disciplina e “estágio curricular” em 3 disciplinas. Estas informações podem ser conferidas no Quadro 2, páginas 114 a 117.

Sobre esta questão, ressalta-se que há instituições que se preocupam em oferecer disciplinas distintas para tratar de cada tema em separado, como é o caso, principalmente, das instituições A. 1, C. 3 e K. 11, dado este importante tendo em vista a amplidão dos assuntos e conhecimentos relacionados à EJA que, sendo tratados em uma única disciplina pode prejudicar o total entendimento desta modalidade. Há, portanto, casos de instituições que oferecem em uma única disciplina todos os temas concernentes à EJA, de maneira reunida (B. 2, H. 8, I. 9, J. 10), assim como instituições que possuem uma disciplina que aborda apenas um tema de EJA (F. 6 e G. 7) e disciplinas que possuem somente um caráter instrumental que sustenta o estágio (D. 4 e E. 5).

No que se referem às ementas das disciplinas, estas abarcam a modalidade alicerçada em concepções da EJA como um direito humano, a partir de sua trajetória histórica na perspectiva de lutas e movimentos sociais, composta pela diversidade de sujeitos, tocando em questões sobre identidade dos educandos da EJA e sentidos dos métodos de alfabetização.

No caso da instituição A. 1, o curso abrange três disciplinas teóricas que, conjuntamente, versam sobre as temáticas: *políticas públicas* de EJA, proporcionando o *panorama sobre as principais correntes de pensamentos* relativos a esta área e a *análise da legislação vigente*; fundamentos do *ensino de língua portuguesa* para a EJA, abordando os conceitos de *linguagem, identidade, alteridade, fracasso escolar e formação de pessoas jovens e adultas*; e *história da EJA*, refletindo sobre *estratégias e formas históricas de escolarização do social* tanto proporcionada por segmentos governamentais como advindos de ações privadas.

¹³ A categorização, procedimento adotado por este trabalho de investigação, segundo a Análise de Conteúdo, é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias (...)”. (FRANCO, 2007, p. 59).

¹⁴ O tema “fundamentos teóricos e práticos” abordado nas disciplinas abrange temáticas como de história, políticas, concepções, princípios da EJA e, em algumas disciplinas, contempla também a discussão sobre os sujeitos da EJA.

Sobre a importância de se conhecer o panorama histórico e político da EJA, Haddad e Di Pierro (2000), argumentam que

no passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Desta forma, nos cursos de Pedagogia, faz-se necessário que o estudante tenha oportunidades de aprender sobre como se constituiu a história da EJA no Brasil, compreendendo contextos políticos do percurso da educação de adultos e jovens, bem como aspectos e processos legislativos da escolarização EJA, oferecendo ao futuro educador uma ampla visão sobre esta modalidade.

Em relação aos processos de constituição da linguagem, da identidade e do fracasso escolar compreendidos na formação de pessoas jovens e adultos, tendo em vista sua trajetória de segregação à educação e à escola, é interessante trazer para a análise, os estudos de Tfouni (1995) que afirmam:

“(...) sem dúvida nenhuma, saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes. A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a ‘verdadeira arma simbólica’, que permite a eficácia, tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo. (TFOUNI, 1995, p. 83).

Desta maneira, de acordo com esta autora, em sociedades letradas, cujo uso da escrita e da leitura é generalizado, a formação da linguagem, do ponto de vista da participação no social dos sujeitos que a usa, não está à disposição de todos os indivíduos de maneira igual, mesmo sabendo que os não-alfabetizados têm capacidade para empregar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se colocam socialmente.

Portanto, no campo da constituição da identidade dos sujeitos que passaram pelo fracasso escolar, a formação da linguagem é um fator importante, visto que é por meio dela que o sujeito pode agir na sociedade em que vive.

Complementarmente à questão da identidade e da formação social dos sujeitos da EJA, integrando o conceito de cidadania, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) alegam que

a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a

cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar. Cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 74).

É extremamente relevante que o futuro professor de EJA compreenda os processos de formação identitária, social e linguística dos sujeitos educandos desta modalidade visto que irá lidar com situações de ensino-aprendizagem que precisará ter o entendimento amplo sobre a questão para ter ações direcionadas.

No tangente à instituição B. 2, esta possui no curso uma disciplina de EJA de abordagem teórica e prática-reflexiva de acordo com os enfoques *históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da EJA*, trazendo subsídios de *Paulo Freire para a alfabetização, da visão social de educação*, além da *Pedagogia de Projetos como possibilidade de ensino-aprendizagem* de educandos jovens e adultos.

Beisiegel (1974) mostra as contribuições de Paulo Freire para a construção da perspectiva social da educação e da alfabetização, apresentando de que forma se desenvolveu o método Paulo Freire:

Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos ‘círculos de cultura’ e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da localidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto das entrevistas fornecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Esta relação era entendida com representativa do universo vocabular local e dela se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos ‘círculos de cultura’. (BEISIEGEL, 1974, p. 165).

A proposta de alfabetização como a de PF, permite que o processo tenha grande proximidade com a realidade dos educandos, uma vez que, a partir de palavras de uso comum dos mesmos, os objetivos são mais eficazmente atingidos e, principalmente, de uma forma contextualizada de acordo com uma perspectiva social. Para a formação do educador de EJA é de extrema importância que se conheça os pressupostos e as concepções de PF para a educação de pessoas de pouco ou nenhum acesso à escolarização, não somente por sua relevância no cenário da educação popular, social e de adultos, mas também pela coerência do método proposto.

A referida disciplina possui um diferencial concernente a proposição da Pedagogia de Projetos como alternativa de ensino para futuros educadores de salas de educação de jovens e adultos, que nas palavras de Piconez (2010), em entrevista dada ao Instituto Crescer para Cidadania, argumenta:

Considero relevante a criação de projetos no espaço escolar quando compreendido como atividade organizada, que tem por objetivo resolver um problema, em tempo real e de acordo com o processo de vida dos alunos. Destacamos sua importância como estratégia de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que têm por meta principal o ensino de alguns conteúdos e/ou temas predeterminados articulado à aprendizagem significativa dos alunos. Mas, sobretudo como situações que partem de um desafio, de uma situação-problema e que sempre têm como um de seus objetivos uma meta final. (...) Na maioria dos casos, os projetos envolvem mais de uma área de conhecimento sendo, portanto, interdisciplinares e com envolvimento de situações que também privilegiem o desenvolvimento de atitudes, hábitos e habilidades como a leitura, a pesquisa, a argumentação etc. Também os projetos se caracterizam por duração variável e podem perpassar os conteúdos curriculares, independentes de sua organização nos livros didáticos e planos dos professores. (PICONEZ, 2010, entrevista).

Assim, a Pedagogia de Projeto pode se constituir em uma possibilidade para o trabalho com a EJA na medida em que considera projetos em decorrência de situações desencadeadoras reais, levando em conta as necessidades dos alunos e seus interesses.

Concernente à instituição C. 3, o curso abarca duas disciplinas teóricas e uma disciplina de estágio com reflexões teórico-práticas. As disciplinas abarcam as seguintes temáticas: *trajetória da EJA* considerando esta modalidade como um *direito humano* e o percurso dos *movimentos sociais* em prol da EJA, analisam possibilidades *práticas educativas na escola pública*, tendo em vista o público de característica diversa, oferece uma visão sobre *os estudos sociológicos e psicológicos do perfil* de pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade, além de identificar os *processos de formação e profissionalização do educador de EJA*.

No âmbito da discussão que considera a EJA um direito humano, Arroyo (2006) enfatiza que deve ser inserido nas políticas de formação de educadores dessa modalidade a necessidade de “uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos. E dentro dessa história, a história particular do direito a educação”. (ARROYO, 2006, p. 28).

Este autor discorre sobre a questão do direito humano na Educação de Jovens e Adultos de maneira enfática, na medida em que para ele as pessoas jovens e adultas que frequentam a EJA são a expressão da ligação entre o direito à educação e os direitos básicos humanos.

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

Referente aos estudos sobre os perfis sociológicos e psicológicos de pessoas jovens e adultos sem escolaridade, o autor Pinto (1993), faz uma pergunta significativa para o entendimento sobre este aspecto, que são: O que é que o adulto ignora? Respondendo da seguinte forma:

É evidente que ignora os conhecimentos que definem o padrão médio do saber de sua sociedade em seu tempo. Isto é o que o define em sua condição de iletrado. Todavia o que realmente é significativo é que ignora *as causas* de sua condição de atraso cultural e de pobreza. (...) Assim, o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação. (PINTO, 1993, p. 84).

No âmbito da formação e profissionalização do professor de EJA, os estudos de Soares (2008) salientam que a configuração histórica da EJA é marcada pela concepção de que a escolarização de adultos tem um caráter supletivo, esta concepção repercute no conceito que se tem sobre o profissional que atua na educação de pessoas jovens e adultas. Esta visão limita a profissionalização do educador da modalidade, consentindo que

o profissional que nela atua não precisa de preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificultam, por outro lado, a própria ação da universidade, que, por meio de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas para a área pelas pesquisas que vêm sendo realizadas. (SOARES, 2008, p. 97).

Pelas ementas das instituições D. 4 e E. 5, não é possível saber quais temáticas são abordadas nas disciplinas do curso, uma vez que as informações das ementas não constam no PPC disponibilizado em sítio eletrônico e não foram fornecidas pelas instituições. No entanto, pela nomenclatura das disciplinas, em cada instituição são oferecidas uma disciplina de metodologia e concepção sobre a EJA e outra de estágio, o que pressupõe serem disciplinas correlatas, de pré-requisito, em que a primeira disciplina fundamentará a segunda, sendo esta última de estágio. Apenas a disciplina de estágio da instituição E. 5 tem a ementa disponível,

com a qual é possível identificar se tratar de uma disciplina de reflexão prática que abrange a *inserção crítica do futuro profissional na realidade da educação de jovens e adultos*.

Em se tratando de uma disciplina de estágio que compreende a inserção do estudante na realidade da escola, as autoras Almeida e Pimenta (2014) comentam que

os estudantes (...) são portadores de inúmeras representações e crenças sobre escolas particulares e públicas (...). Têm informações difusas (ou não) sobre a fragilidade do estatuto profissional e social da profissão; sobre alunos, indisciplina, falta de interesse, desrespeito, violência; sobre as fragilidades dos docentes frente a essas questões. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 25).

O estágio funciona como uma forma de o estudante vivenciar, de fato, a realidade da escola pública de educação básica e percebê-la também como um lugar passível de investigações, de problematizações, de desafios e de possibilidades. Sendo assim, o curso de formação de professores deve se estabelecer em “um processo intencional e planejado para provocar rupturas nas concepções dos estudantes sobre sua (nova) área profissional e sobre o campo no qual atuarão”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 25).

No caso da instituição F. 6, o curso possui uma única disciplina com a temática de alfabetização de pessoas jovens e adultas, contemplando a diferenciação *do ensino para adultos em comparação com o ensino de crianças*.

Esta disciplina limita a modalidade somente ao que se refere à alfabetização, não proporcionando aos estudantes uma visão ampliada do campo da Educação de Jovens e Adultos em termos históricos, políticos e sociológicos, se constituindo, assim em uma disciplina de caráter instrumental.

Sobre este aspecto instrumental da aprendizagem alfabética, do ponto de vista dos postulados de Pinto (1993), feito o questionamento: O que é que o adulto precisa aprender? O autor argumenta que:

é evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado instrumental, por aquilo que possibilita ao educando para chegar a saber. É o saber para chegar a saber, para o mais saber. Por consequência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada sua alfabetização. Do contrário, a simples alfabetização é um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta. (PINTO, 1993, p. 85).

Em vista disto, as disciplinas não podem ter apenas um caráter instrumental, mas devem se propor a levantar aspectos sociológicos, ideológicos e políticos sobre a alfabetização e escolarização de adultos. Não é possível tratar da modalidade de Educação de

Jovens e Adultos sem mencionar as visões e pensamentos pedagógicos das correntes educativas que se propuseram elaborar propostas para a educação de pessoas jovens e adultas.

Uma questão importante trazida pela disciplina da instituição supracitada, trata-se da diferenciação do ensino destinado a adultos em relação aos ensinamentos orientados para crianças, posto que, muitas vezes, o entendimento sobre o ensino para adultos é visto apenas como mera transposição do tipo de ensino oferecido para a infância, sendo adaptados, inclusive, os materiais didáticos, metodologia de ensino etc., advindos do ensino regular para o ensino de adultos. Neste ponto, Arroyo (2006), escreve que o educador de EJA precisa entender que

Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. (ARROYO, 2006, p. 30-31).

Na instituição G. 7, o curso possui também somente uma disciplina de EJA, a qual pela ementa é possível perceber que aborda *métodos de alfabetização* para a EJA, evidenciando *processos de aprendizagem de leitura e escrita* e trazendo a alfabetização como discussão teórica, *decorrente de processos sociais, políticos, técnicos e pedagógicos*, que visa *a integração das pessoas jovens e adultas sem escolarização na sociedade letrada*.

Moura (2007) discorre sobre as concepções de alfabetização e de letramento importantes para a formação de alfabetizadores de jovens e adultos, tendo estas concepções sofrido alterações ao longo do tempo em decorrência dos períodos históricos, conceitos, metodologias e teorias orientadoras das práticas desenvolvidas em determinadas épocas. No entanto, em seu trabalho adota a alfabetização dentro da concepção que a estabelece como “domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, que começa muito antes de o sujeito se escolarizar. Mas, é na escola que vai se dando a sistematização e a consolidação enquanto instrumento de comunicação e de memória”. (MOURA, 2007, p. 17). O letramento, portanto, “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (MOURA, 2007, p. 21).

Os estudos de Tfouni (1995) sobre letramento, demonstram que, enquanto processo, o letramento incorpora a alfabetização, abrangendo aspectos sócio-históricos e ideológicos relativos à aquisição da escrita por uma sociedade ou grupo de indivíduos.

Complementando essa perspectiva de letramento e alfabetização, Soares (2006) argumenta

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm

presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006, p. 24).

Nas disciplinas dos cursos H. 8, I. 9 e J. 10, não possuem informações disponibilizadas nos PPCs, assim como não foram fornecidas pelas referidas instituições, o que não é possível pelas ementas averiguar sobre quais temáticas estas disciplinas se ocupam.

Neste aspecto, é válido trazer as contribuições de Moura (2009) em respeito ao que a autora escreve sobre o “silêncio permitido” acerca da formação inicial e continuada das instituições formadoras e das instituições que possuem a modalidade EJA. Permitido porque, o silêncio também advém da ausência de políticas públicas de formação inicial e continuada e, conseqüentemente, repercute em vazios e lacunas na formação do professor de educação de jovens e adultos.

Na instituição K. 11, no curso há três disciplinas de EJA, sendo que a primeira possui como temática a história da modalidade, em uma perspectiva do *direito, suas concepções e funções sociais, abordando políticas educacionais destinadas para EJA*, assim como reflexões sobre a *articulação desta modalidade com a Educação Profissional e projetos e práticas desenvolvidos como propostas de EJA*; a segunda disciplina, de caráter metodológico, diz respeito a *revisões críticas de propostas de alfabetizações realizadas em campanhas e programas, oferecendo elementos metodológicos de alfabetização de adultos*; e a terceira proporciona fundamentos políticos e metodológicos para a modalidade de EJA, evidenciando um *cenário de discussões nacionais e internacionais a respeito da EJA*, assim como *reflexões de caráter político-pedagógico e humanizador sobre as experiências dos estudantes*.

Segundo Soares (2002), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, parecer 11/2000, estabeleceu-se três principais funções para a EJA, que são:

a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. (SOARES, 2002, p. 13).

Outro aspecto levantado pela referida disciplina da instituição K. 11, diz respeito ao caráter humanizador da educação, de maneira geral, e da educação de jovens e adultos, de forma específica. A esse respeito, os escritos de Paulo Freire cooperam para o entendimento do papel humanizador da educação e afirmam:

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu que fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador. Assim como a concepção recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros. Para realizar tal, superação, existência que é a essência fenomênica da educação, que é sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que conciliam. (FREIRE, 1997, p. 5-6).

Nesta ótica, a Educação de Jovens e Adultos alicerçada no preceito que afirma “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1997, p. 6), contrapõe-se a uma educação bancária, que enxerga o homem “como algo vazio que deve ser preenchido” (idem). Esta visão sobre a educação de pessoas jovens e adultas é eminentemente essencial ao trabalho do educador e compreende a “leitura de mundo” como instrumento de ampliação reflexiva, cultural, social e inclusiva dos educando desta modalidade de ensino que busca por um espaço de maior igualdade considerando as diferenças entre as pessoas que estudam na Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência das análises feitas na “Dimensão 2: Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA”, é possível fazer outras inferências:

Inferência 5. A verificação da quantidade de disciplinas que abordam os cinco temas observados, demonstra a maior atenção dos cursos de Pedagogia pela metodologia e práticas de ensino, tendo as disciplinas um caráter instrumental.

Inferência 6. Poucas instituições possuem a área da Educação de Jovens e Adultos em termos de distribuição das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia, quantidade de disciplinas oferecidas e formas de articulação dos temas entre elas.

Inferência 7. Algumas instituições demonstram nas ementas das disciplinas a importância de se conhecer o panorama histórico, político e legislativo concernente a esta modalidade de ensino, assim como a pertinência de se conhecer o público, isto é, os sujeitos educandos da EJA.

Inferência 8. Nas disciplinas de metodologia e de estágio é recorrente o caráter instrumental em detrimento do aprofundamento das questões que envolvem os sujeitos educandos da EJA.

Essas inferências constataam o grau de destaque conferido pelos cursos de Pedagogia para ao campo da Educação de Jovens e Adultos. As disciplinas precisam oferecer aos estudantes de Pedagogia a vivência no campo da EJA de forma contextualizada e aprofundada sobre processos de ensino-aprendizagem de alunos adultos.

4.2. Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas

Neste item do trabalho são analisados os dados levantados pela presente pesquisa no tangente à Categoria B, demonstrados a partir do Quadro 3, encontrado no APÊNDICE IV, que contempla as análises das Dimensões: “1. Objetivos das disciplinas”; “2. Conteúdo programático”; e “3. Bibliografia trabalhada”. Para iniciar as análises propriamente ditas, faz-se necessário identificar importantes conceitos sobre currículo que embasam as concepções concernentes ao tema deste trabalho.

Deste modo, os estudos explanados anteriormente, que compreendem a estrutura do curso de Pedagogia e a discussão acerca da formação de professores, identificam a ampla caracterização e complexidade do que é ser pedagogo no Brasil, que, conseqüentemente, reflete na estruturação e organização dos currículos dos cursos de Pedagogia e repercute nos conhecimentos destinados ao campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores. Cabe neste momento do trabalho escrever sobre o que os autores que embasam este estudo apresentam acerca do que compreende o currículo, seus tipos, perspectivas e dilemas.

Cabe mencionar que o presente estudo investiga as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas paulistas no que se refere ao campo da Educação de Jovens e Adultos, que seguem o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000). Desta forma, para Rivas (2014) apoiada nos estudos de Sacristán (2000),

O currículo prescrito, segundo o autor, prescreve certos mínimos e orientações curriculares e tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente em determinado momento, mas sim enquanto meio de conhecer, e desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm

consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. (RIVAS, 2014, p. 8).

Ao que concerne às análises da Categoria B, é importante enfatizar que as disciplinas de EJA estão incorporadas de forma marginal nos PPCs dos cursos de Pedagogia das instituições públicas paulistas, na medida em que na maioria dos casos investigados a modalidade não consta no contexto, tampouco na introdução, nos objetivos e nos princípios dos cursos, quando consta, a mesma está posta de maneira aligeirada ou apenas mencionada junto à Educação Básica com os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Outro dado importante reportar refere-se ao fato de que as disciplinas de EJA dialogam com as outras disciplinas/áreas encontradas nos cursos de Pedagogia, ainda que estas não dialoguem com a EJA, tendo em vista que disciplinas, como por exemplo, de Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e Fundamentos da Educação, que são disciplinas base para os estudos pedagógicos, compreendem majoritariamente aspectos relacionados à educação de crianças, deixando excluída a educação de adultos. Este ponto deixa claro que há uma tendência dos cursos de Pedagogia, desde os seus primórdios, em formar o pedagogo para a infância, ou seja, formar professores para os anos iniciais da Educação Infantil.

É necessário ao estudante de Pedagogia que pretende atuar com a educação de adultos compreender também como ocorre o desenvolvimento cognitivo das pessoas com baixa ou nenhuma escolarização, entender o processo que o adulto realiza para aprender, que é diferente do desenvolvimento psico-cognitivo da criança, além de identificar que a história da educação das pessoas jovens e adultas teve processos diferentes no decorrer dos anos, saber, sobretudo, que ela foi tardia em comparação à educação de crianças. Por isso a importância da articulação/relação entre as disciplinas de Pedagogia e não sua fragmentação no decorrer do curso.

As disciplinas não podem ser tratadas por blocos de áreas ou conhecimentos e sim de maneira integrada. Trabalhar nesta perspectiva está de acordo com as recomendações dadas pelas DCN's, Resolução CNE/CP nº. 1, 2006, nas quais orientam em seu art. 6º a “utilização do conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem”, e ainda “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, 2006).

Neste ponto, Arroyo (2006) salienta que

a teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência. (...) Isso condicionou o pensamento pedagógico, a um

pensamento pedagógico dos primeiros tempos da vida. Não é um pensamento que reflete a formação dos tempos da juventude e da vida adulta. E se alguém refletiu isso foi a EJA, por isso ela pode ser um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 26).

Além disto, é imprescindível mencionar que a realidade é mais complexa nas escolhas que os cursos de Pedagogia fazem ao elaborar um currículo: quais as produções na área de Educação de Jovens e Adultos, há disputas no campo que rebate e reflete as questões políticas e as prioridades das demandas. Sobre este aspecto é importante apontar também os limites que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia possuem no tangente ao tempo de integralização do curso, que repercute no campo dos conhecimentos destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia, que seguem o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000).

Em termos de currículo e propostas curriculares na universidade, Apple (2000) aponta a necessidade inicial de se fazer os seguintes questionamentos: Qual tipo de conhecimento é mais valorizado que outro? Qual o maior enfoque dado sobre quais conhecimentos nos cursos? Quais pesquisas são mais financiadas nas universidades? Ou, ainda, perguntas como as suscitadas por Young (2014): O que os alunos devem aprender sobre quais áreas do conhecimento? O que eles devem saber ao concluírem os estudos? O que a universidade deve ensinar que seja de fato importante que os alunos saibam?

Para Apple (2000), por mais simples que essas perguntas possam ser, “os conflitos acerca do que ser ensinado são agudos e profundos. (...) uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião”. (APPLE, 2000, p. 39).

Sendo assim, o currículo é capaz de identificar e estabelecer conteúdos, códigos e saberes, revelar-se de forma explícita ou oculta, efetivar-se por meio de determinadas concepções curriculares, orientar-se por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, concepções e valores sociais, expressar filosofia e modelos educativos e depender de condições institucionais relativas à política curricular, estrutura do sistema educativo e organização escolar. Portanto, “como sistema institucional, elas [instituições educacionais] também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de

conhecimento (...) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes”. (APPLE, 2000, p. 45).

Young (2014) faz uma distinção entre o “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso” ao estabelecer uma problemática concernente ao currículo que é ensinado nas instituições de ensino, sejam elas universidades, faculdades ou escolas, colocando dois pontos sobre o que é currículo:

um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. (YOUNG, 2014, p. 201).

Integrando-se aos estudos, Moreira (2007) evidencia que o currículo pode ser entendido a partir dos seguintes fatores: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Os estudos de Sacristán (2000) apesar de discorrerem principalmente sobre o currículo no âmbito escolar, de forma implícita compreendem o currículo nas instituições educativas de maneira geral e concebem o currículo não como um conceito abstrato, mas como uma construção cultural que tem algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. Para este autor, “o currículo (...) é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos (...) reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Isto quer dizer que

todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

De acordo com Sacristán (2000), tendo em vista os diversos modos de conceber um currículo, frutos de diversas definições e perspectivas já feitas sobre o mesmo, como por

exemplo, ter o currículo como um conjunto de conhecimentos, ou como um programa de atividades planejadas, como resultados pretendidos de aprendizagem, como concretização do plano contendo valores, conhecimentos e atitudes reflexos de uma sociedade, ou, ainda, como tarefa e habilidades a serem dominadas pelos alunos, o currículo pode ser analisado por cinco âmbitos, que são: 1. Ponte entre a sociedade e a instituição de ensino; 2. Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos; 3. Expressão formal e material do conhecimento, apresentando determinados formatos, conteúdos e orientações; 4. Campo prático, que envolve o território de intersecção de práticas diversas e interação entre teoria e prática; 5. Atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Conforme observa o autor mencionado, o currículo contempla três vertentes fundamentais para compreensão do mesmo: a seleção cultural; as condições institucionais e as concepções curriculares, que se processam em meio a um projeto cultural de currículo, como são demonstradas na figura 2.

Figura 2: Esquema para a teoria do currículo.

Fonte: SACRISTÁN, 2000.

Observando a figura acima, pode-se entender o funcionamento de um currículo e suas formas organizativas que dependem das condições institucionais, isto é, da política curricular de fundo, da estrutura do sistema presente e da organização da instituição propriamente dita,

em outra instância depende também das concepções curriculares (políticas, psicológicas, epistemológicas, valores sociais, filosofias e modelos educativos) que dispõem a equipe formativa da instituição, e, assim, têm-se, o que é chamado pelo autor, de seleção cultural, ou seja, que selecionam e organizam o currículo como sendo a “cultura” da instituição. Todas estas condições repercutem nos elementos que compõem o currículo, seus conteúdos e códigos, o que aparece de forma explícita e elaborada e também o que se encontra oculto.

A especificidade do nível educativo do qual se trate empresta um caráter peculiar a essas três dimensões básicas, que podem ser destacadas na prática do desenvolvimento dos currículos. (...) No ensino universitário, se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional. Em cada caso, a delimitação do problema está sujeita às necessidades que tem que cumprir, mesmo que não seja estranho que se misturem lógicas diferentes, quando nos ocupamos de um determinado nível escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Para o autor as teorias do currículo ou teorização curricular são necessárias para analisar a realidade global da instituição educativa, compreendendo suas falhas e limites, para transformar os problemas práticos que são colocados ao ensino-aprendizagem. Dentro do viés sobre as teorias do currículo, Sacristán (2000) aponta para quatro principais tipos de orientações que apresentam modelos teóricos e práticos relativos ao currículo, que ora enfatizam os requisitos acadêmicos, ora se centraliza na eficiência, ora evidencia o indivíduo, as mesmas serão abordadas brevemente a seguir. As concepções vão surgindo como respostas às anteriores, buscando superar a partir de uma crítica os conceitos das antecedentes e, por vezes, atendem ao momento sócio-histórico vigente, sendo elas:

1. *O currículo como soma de exigências acadêmicas*, nesta concepção o ensino está elaborado sistematicamente em torno das disciplinas, centrado nos conteúdos e no saber culto, tem sua origem na tradição medieval que dividia o conhecimento acadêmico em *trivium* e *cuadrivium*. Esta é a orientação mais difundida e que ainda vigora nos tempos atuais, “está relacionada com a própria organização do sistema escolar, que concebe títulos específicos e validações de cultura básica”. (SACRISTÁN, 2000, p. 39);

2. *O Currículo: base de experiências*, neste tipo de orientação curricular as experiências e interesses individuais são realçados, fundamentando-se em preocupações psicológicas, humanistas e sociais. Esta concepção adveio como uma contra-resposta aos modelos academicistas e é considerada mais pedagógica, o importante neste tipo de currículo “é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas”. (SACRISTÁN, 2000, p. 41);

3. *O legado tecnológico e eficientista no currículo*, esta perspectiva apóia-se na burocracia que organiza e controla o currículo e oferece ao professorado um modelo de racionalidade de sua prática visando atender às demandas do sistema produtivo. Sendo assim, “com esquemas de racionalidade técnica, que vêem nas experiências e conteúdos curriculares a serem aprendidos pelo aluno um meio de conseguir determinados objetivos da forma mais eficaz e científica possível”. (SACRISTÁN, 2000, p. 47);

4. *A ponte entre a teoria e a ação: o currículo como configurador da prática*, neste ponto de vista o currículo se processa na dialética entre conteúdos e formas, assim sendo “o currículo é método além de conteúdo, (...) por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais”. (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Ressalta-se, contudo, que os modelos mencionados não são lineares e podem ocorrer dialeticamente e em contradição a depender do momento sócio-histórico em que os mesmos estão inseridos.

Complementarmente ao que é exposto acima por Sacristán (2000), para Arroyo (2007), “o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos (...) dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.” (ARROYO, 2007, p. 18), todos estes fatores se não são avaliados e analisados pela equipe docente de determinada instituição podem se tornar agravantes para o pleno trabalho e desenvolvimento do curso, interferindo sobre a formação do estudante.

Este trabalho fundamenta-se na perspectiva que aborda o currículo dos cursos de Pedagogia aliado a propostas didático-metodológicas que identificam no ensino-aprendizagem uma possibilidade que o sujeito em formação possa, de maneira autônoma, por meio da pesquisa-ação, do ensino ligado à investigação, se formar na possibilidade de transformar-se em um pesquisador da própria ação e não em um currículo engessado, o qual fecha as possibilidades que os estudantes possuem de se tornarem críticos e apreenderem importantes conhecimentos sobre a sua área, um currículo centrado em disciplinas compartimentadas que não possuem mínima articulação entre si, dificultando ao estudante a compreensão integral sobre os fatores que abarcam a profissão pedagogo-professor.

Moreira (2005), compartilhando com as problematizações realizadas pelos autores referendados acima, enfatiza a globalização e as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e simbólicas como fatores que impactam profundamente as questões sobre

o currículo, uma vez que segregam e demarcam determinadas práticas pedagógicas e de ensino em detrimentos de outras, assim como em termos de políticas de financiamento, de pesquisa e de avaliação. Além disto, o mesmo autor em outro trabalho traz como problematização o *currículo oculto* que “envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. (MOREIRA, 2007, p. 18).

Na medida em que o presente estudo se propõe investigar a representatividade, em termos de carga horária, distribuição em disciplinas, concepções e conteúdos, dos conhecimentos relacionados ao campo da Educação de Jovens e Adultos contempladas no currículo dos cursos de Pedagogia, tais argumentos apresentados por Moreira (2005) evidenciam um agravante na formação dos professores, principalmente, para os conhecimentos relativos nesta modalidade de ensino.

O currículo bem como o projeto político pedagógico e as propostas curriculares devem, portanto, conter momentos de diálogo sobre práticas pedagógicas considerando as reuniões de orientação entre professores e alunos como espaços de discussão e debates, assim como as disciplinas oferecidas no curso devem contemplar os saberes relacionados ao contexto do cenário político e econômico. Desta maneira, pode-se ampliar as formas de participação, utilizando a investigação científica e a problematização por meio da pesquisa, formar sujeitos críticos sobre a realidade que encontram.

4.2.1. Dimensões: 1. Objetivos da disciplina; 2. Conteúdo programático e 3. Bibliografia trabalhada

Na análise dos programas de ensino das disciplinas de EJA é possível identificar se os conteúdos das disciplinas estão de acordo com os objetivos propostos? Ou se a bibliografia dá conta dos conteúdos estabelecidos? Neste momento do trabalho, passa-se a apresentar as análises desses aspectos sobre as disciplinas de EJA.

Sendo assim, no tangente às Dimensões: “1. Objetivos da disciplina” e “2. Conteúdo programático”, a depender do tema abordado – se de fundamentos, metodologia ou práticas educativas, políticas públicas, história e estágio – os objetivos propostos pelas disciplinas de EJA estão relacionados aos temas principais, assim como estão de acordo com os conteúdos propostos e estes estão contidos na bibliografia trabalhada. A seguir, estão as análises pertencentes a estas dimensões em conjunto, uma vez que elas se correlacionam.

No caso da instituição A. 1, tendo uma disciplina que trata do tema “políticas públicas”, esta tem como objetivos abranger, inicialmente, *as análises de dados sócio-demográficos*, assim como investigar sobre *a história, a legislação, o financiamento e as políticas públicas recentes* de EJA. A outra disciplina da referida instituição, aborda o tema “metodologia”, na medida em que possui como objetivos discutir questões sobre *o processo de desenvolvimento da língua materna oral e língua escrita*, enfatizando *a alfabetização de jovens e adultos*, bem como refletir *a realidade do cotidiano escolar* para o estabelecimento de uma perspectiva crítica sobre *o professor alfabetizador* de pessoas jovens e adultas com baixa escolarização e, no âmbito mais prático, elaborar e efetuar atividades de preparação do *profissional docente que trate da aquisição e desenvolvimento da língua materna*. A terceira disciplina trata do tema “história” e tem como objetivos discutir sobre iniciativas em prol *da educação de pessoas jovens e adultas das classes populares*, evidenciando *práticas, discursos e instituições* em espaços escolares, bem como em espaços extra-escolares, principalmente aqueles em que *a EJA é pensada como instrumento de inclusão/exclusão*, outrossim, compreender *identidades e sentidos historicamente construídos sobre esses grupos*, relacionando *às práticas dirigidas a essas populações*.

No tangente aos conteúdos, a primeira disciplina trabalha: *Quem são, quantos são, onde estão os alunos de EJA; História das políticas de EJA no Brasil; Concepções de aprendizagem de jovens e adultos no pensamento pedagógico contemporâneo; Direito à educação ao longo da vida e a legislação educacional sobre a EJA; Políticas públicas e financiamento da EJA; EJA, educação profissional e geração de renda; Políticas de educação de jovens e adultos em privação de liberdade e Políticas de educação de jovens e adultos com deficiência*. A segunda disciplina aborda: *Processo de escolarização de jovens e adultos em sociedades de tradição oral e escrita; Relações de poder derivadas do uso da linguagem como instrumento de comunicação; Linguagem e identidade; Preconceito lingüístico e a hierarquização das diferentes línguas e falares no Brasil e no mundo; Alfabetização como questão nacional no Brasil: alguns conceitos necessários: alfabetização, letramento, analfabetismo de resistência, alfabetização de opressão, letrismo funcional, letrismo a público funcional; Contribuições da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística na alfabetização/ letramento de jovens e adultos; Práticas escolares, variedade lingüística e desenvolvimento da escrita; Aspectos legais, aspectos metodológicos, currículos e programas no ensino de jovens e adultos*. A terceira disciplina compreende: *História da Educação e estado da arte em relação à EJA; Sentidos atribuídos à juventude e à*

maturidade no império e na república e Tempos, espaços, práticas e discursos escolares e não escolares para educação de pessoas jovens e adultas.

No que se refere à bibliografia trabalhada, a primeira disciplina de EJA do curso A. 1 possui 19 títulos, incluindo 2 documentos oficiais legislativos; a segunda disciplina, 13 títulos, a terceira, 58, sem distinção entre bibliografia básica e complementar.

Portanto, na análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia das disciplinas indicadas acima, é possível identificar as seguintes temáticas trabalhadas pela instituição A. 1:

- Classes populares; Políticas públicas; Financiamento; Dados sócio-demográficos; Preconceito lingüístico; Linguagem e identidade; Resistência à alfabetização; Relações de poder na linguagem; O exercício da linguagem, tomada de poder da palavra; Sujeitos educandos em situação de privação de liberdade e sujeitos educandos adultos com deficiência; Educação de pessoas em espaços escolares e não escolares.

Na instituição B. 2, possui uma disciplina de tema “fundamentos”, que tem como objetivos refletir sobre *as políticas de educação escolar de jovens e adultos*, investigando quesitos sobre o *analfabetismo no Brasil e propostas de educação de adultos* e desenvolvendo *habilidades de participação na prática dialética de consideração dos saberes dos alunos articuladas aos saberes técnico-científicos*.

No tocante aos conteúdos, a referida disciplina abarca: *Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da EJA; Legado e contribuição de PF para a alfabetização de adultos; visão social da educação; natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar e Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos*.

Como bibliografia trabalhada, a instituição B. 2, contém 15 títulos de referência na disciplina, sem distinção entre bibliografia básica e complementar.

Deste modo, na análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia da referida disciplina, é possível reconhecer as temáticas trabalhadas pela instituição B. 2:

- Propostas de Educação de adultos; contributos do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire; Função social da escola; Pedagogia de Projetos para o ensino-aprendizagem de pessoas adultas.

Na instituição C. 3, contém três disciplinas cujos temas abordados são, respectivamente, “fundamentos”, “história” e uma disciplina de estágio, tendo a primeira como objetivos *estudar a concepção da educação de pessoas jovens e adultas* a partir do viés sobre o *direito humano*, compreendendo os desafios e possibilidades advindas da *diversidade*

do público da EJA, por fim, ponderar sobre questões relativas à *qualidade da modalidade ofertada na escola pública*. A segunda disciplina, relativa ao estágio, é possível depreender que tem como objetivos promover *formação teórica e empírica* do graduando por intervenção de *identificação, compreensão e análise das dinâmicas educativas no campo da EJA*, assim, refletir sobre as *especificidades do campo*, buscando também identificar, *por meio da pesquisa, da análise de propostas, soluções para a modalidade de ensino, efetuando proposições de ações pedagógicas*. Sobre os objetivos e os conteúdos da terceira disciplina, não foi possível distingui-los, uma vez que não constam no PPC disponibilizado online.

Concernente aos conteúdos, a primeira disciplina trabalha os seguintes: *Histórico da EJA; Princípios do direito humano à educação: aspectos geracionais e culturais; Modalidades de elaboração do conhecimento; Financiamento, oferta e demanda; Estratégias político-didático-pedagógicas; Formação de professores; Currículo; Ensino e aprendizagem; Documentos de referência e orientação; Sujeitos da EJA: diversidade e cidadania; Educação no campo; Educação indígena; Educação de povos e comunidades tradicionais; Educação de pessoas privadas de liberdade*. A segunda disciplina incorpora: *Constituição da EJA na história da educação brasileira; Direitos educativos e as políticas públicas para a EJA; Balanço dos estudos sociológicos e psicológicos sobre o perfil de pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas; Sentidos da alfabetização de jovens e adultos: atualizações no conceito e nas formas de desenvolver processos educativos; Especificidades de programas escolares e da organização de currículos para jovens e adultos; Áreas em diálogo na EJA escolar: o mundo do trabalho, a formação para a cidadania ativa, meios de comunicação de massa, saúde e qualidade de vida, ambiente e sustentabilidade e as novas tecnologias da informação; Perfil dos educadores, políticas de formação e profissionalização docente; Movimentos sociais e os fóruns de EJA*.

Na bibliografia trabalhada pela instituição C. 3, a primeira disciplina do curso possui 18 títulos de referência, incluindo 2 documentos oficiais legislativos, sem distinção entre bibliografia básica e complementar. A segunda, no que diz respeito à bibliografia básica, possui 9 títulos, e na bibliografia complementar, 5. Inclui-se também a bibliografia relativa à legislação, contendo 6 documentos oficiais.

Assim, a análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia abordados pelas disciplinas da instituição C. 3, permite perceber as temáticas trabalhadas:

- EJA como um Direito humano; Diversidade do público; Perfil sócio-psicológico do aluno; Currículo para EJA; Dialogicidade da EJA; Formação teórica e empírica do profissional da EJA; Rotina escolar em salas de EJA; Movimentos sociais em

prol da EJA; Diferentes educações dentro do campo da EJA, tais como educação no campo, indígena, de pessoas privadas de liberdade.

Sobre esta última temática enfatiza-se que na análise da bibliografia da disciplina que se propõe abarcar diferentes educações, não foi possível discernir em quais obras bibliográficas elas são contempladas.

A instituição D. 4 dispõe de duas disciplinas, sendo uma de tema “metodologia” e a outra de estágio. A primeira disciplina tem como objetivos *possibilitar aos futuros pedagogos o estudo de políticas públicas para a EJA e também teorias que abordam as especificidades da aprendizagem adulta, orientando o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a elaboração de material pedagógico*. A segunda disciplina, relativa ao estágio, possui como objetivos proporcionar aos estudantes *situações de inserção no cotidiano da EJA em classes de séries iniciais do ensino fundamental*, com a finalidade de *planejar, desenvolver e avaliar aulas de diferentes componentes curriculares*.

No que se refere aos conteúdos, a primeira disciplina aborda: *O contexto atual da EJA: políticas públicas e teorias educacionais; Problemas encontrados atualmente no âmbito da EJA; A EJA no quadro da Educação ao Longo da Vida; Aprendizagem adulta e os processos de ensino; Desenvolvimento, aplicação e análise de instrumento para caracterização dos/as educandos(as) e educador (a) de uma sala de aula de EJA; Instrumentos de observação de práticas pedagógicas de EJA; Planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes componentes curriculares, para a educação de pessoas jovens e adultas; Elaboração e análise de material adequado para a aprendizagem de pessoas adultas*. A segunda disciplina, referente ao estágio, trabalha: *Orientações para a participação na vida de uma sala de EJA das séries iniciais do ensino fundamental, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem em diferentes componentes curriculares; Orientações para elaboração de relatório final da experiência de docência em EJA*.

A bibliografia trabalhada pela instituição D. 4, tanto a primeira disciplina do curso como a segunda, fazem distinção entre bibliografia básica e complementar. A primeira disciplina possui 3 títulos de referência, na bibliografia básica, e na bibliografia complementar, e 5 títulos, incluindo 3 documentos oficiais. A segunda disciplina também possui 3 títulos na bibliografia básica e 5 títulos na bibliografia complementar, incluindo 1 documento oficial em cada uma. Enfatiza-se que a bibliografia trabalhada nas disciplinas da referida instituição é reduzida em vista da abrangência dos assuntos tratados nelas.

Deste modo, na análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia abarcados pelas disciplinas da instituição D. 4, é perceptível o trabalho com as seguintes temáticas:

- Educação ao longo da vida; Planejamento de processos de ensino e aprendizagem para a educação de pessoas jovens e adultas; Trabalho pedagógico.

Destaca-se, contudo, que na análise sobre as duas disciplinas da instituição acima, identifica-se um caráter instrumental, oferecendo formas de “como fazer”, sendo que a primeira disciplina sustenta a segunda, de estágio.

A instituição E. 5 contém duas disciplinas, a primeira, cujo tema é “fundamentos”, os objetivos não constam no PPC disponibilizado online, assim como não foram fornecidos pela instituição, e a segunda refere-se ao estágio. Nesta última, os objetivos são: *privilegiar a prática profissional na docência e atividades teórico-práticas, possibilitando a construção do diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto, gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola.*

Relacionado aos conteúdos, a primeira disciplina contempla: *EJA como direito: a história da escolarização de jovens e adultos no Brasil; Trajetória da CONFINTEA; Necessidade de aprendizagem de alunos da EJA: dos marcos legais às práticas pedagógicas.* Os conteúdos da segunda disciplina, relativos ao estágio, não estão disponíveis no PPC encontrado em sítio eletrônico, bem como não foram fornecidos pela instituição.

No que se refere à bibliografia trabalhada na instituição E. 5, nas duas disciplinas do curso, contém 3 títulos como referências em cada, sem distinção entre bibliografia básica e complementar.

As análises dos objetivos, conteúdos e bibliografia abarcados pelas disciplinas da instituição E. 5, demonstram ser perceptível o trabalho com as temáticas abaixo:

- EJA como um direito; Escolarização de jovens e adultos; Preâmbulo da CONFINTEA; Necessidades de aprendizagem de pessoas adultas; Trabalho pedagógico.

Igualmente à análise da instituição anterior, a análise proveniente das duas disciplinas da instituição acima, é possível identificar um caráter instrumental, sendo a primeira disciplina fundamentadora da segunda, de estágio.

A instituição F. 6 possui uma disciplina de tema “metodologia”, que tem como objetivos *reconhecer a importância da EJA como modalidade específica do ensino fundamental, analisar os índices de analfabetismo entre a população no Brasil e na região em que a instituição está inserida, avaliando as políticas públicas de educação deste público, oferecer princípios e orientações básicas para o trabalho na alfabetização de jovens e*

adultos, compreendendo o contexto histórico, os conceitos e os procedimentos do método Paulo Freire de alfabetização, reconhecer o significado do pensamento de Álvaro Vieira Pinto no desenvolvimento da pedagogia Freireana e elaborar atividades e sequências didáticas adequadas às necessidades dos sujeitos da EJA.

Como conteúdos da disciplina, esta trabalha: *Breve histórico da EJA no Brasil; O problema do analfabetismo e suas raízes socioeconômicas; Principais políticas públicas de alfabetização de adultos implementadas no Brasil; O Programa Brasil Alfabetizado e o analfabetismo; Método Paulo Freire: contextualização histórica e bases conceituais; Contribuições de Álvaro Vieira Pinto para a formação do pensamento de PF; O trabalho de alfabetização de adultos na sala de aula: orientações práticas elaboradas a partir da experiência do PEJA.*

Sobre a bibliografia trabalhada pela instituição F. 6, a disciplina do curso faz distinção entre bibliografia básica e complementar. A bibliografia básica tem 6 títulos, incluindo 1 documento oficial. A bibliografia complementar possui 11 títulos.

Deste modo, na análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia da disciplina mencionada, identifica-se as seguintes temáticas trabalhadas:

- EJA na região em que a instituição está inserida; Problema do analfabetismo; O Programa Brasil Alfabetizado; Método PF e contributos de Álvaro Vieira Pinto à obra de PF.

As instituições G. 7 e H. 8 não disponibilizaram os objetivos das disciplinas de EJA nos sítios eletrônicos onde contêm os PPCs, assim como não forneceram esses dados; o mesmo caso se refere à instituição H. 8 sobre os conteúdos da disciplina e a bibliografia trabalhada, cujos dados não foram fornecidos.

No que diz respeito aos conteúdos, na disciplina oferecida pela instituição G. 7, são abordados os seguintes: *A importância filosófica, histórica, social, política e pedagógica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a história da EJA no Brasil; Sujeitos da EJA: características, perfil e metas que buscam alcançar; Letramento e alfabetização, decifração do código linguístico e percepção do significado; O sentido da Educação de Jovens e Adultos como leitura do mundo que antecede a leitura da palavra; A “palavramundo” e o contexto da alfabetização articulado ao processo de estruturação do material didático para leitura e escrita do mundo sob a ótica de Paulo Freire; Material didático e elaboração de atividades alfabetizadoras para jovens e adultos que não dominam o processo de leitura e escrita; Educação Popular.*

A bibliografia trabalhada na instituição G. 7, a disciplina do curso não faz distinção entre bibliografia básica e complementar e possui 13 títulos referendados.

Na análise da disciplina da instituição G. 7, em termos de objetivos, conteúdos e bibliografia, reconhece-se as seguintes temáticas trabalhadas:

- Público da EJA; Letramento e alfabetização; Concepção “leitura de mundo”; Métodos; Construção de material pedagógico para a EJA; Educação Popular.

A instituição I. 9 tem uma disciplina de tema “fundamentos” de EJA, que possui como objetivos *introduzir a discussão histórica sobre a EJA, analisar e discutir as declarações internacionais* mais significativas para a EJA, assim como *as políticas públicas referentes à esta modalidade* e também *discutir sobre as metodologias mais adequadas a serem utilizadas nas classes de EJA dos anos iniciais do ensino fundamental*.

No que diz respeito aos conteúdos, a disciplina abrange: *Abordagens teóricas sobre EJA; História e políticas públicas de EJA no Brasil; Dimensão plural, flexível e histórica das Políticas Internacionais de EJA; Práticas metodológicas dos programas nacionais e regionais de EJA*.

Sobre a bibliografia trabalha, a instituição I. 9 em sua disciplina distingue a bibliografia básica e a complementar, sendo que a primeira conta com 7 títulos, incluindo 4 documentos oficiais, a segunda, 14 títulos, incluindo 1 documento oficial.

Contudo, a análise sobre os objetivos, os conteúdos e a bibliografia abordados pela disciplina da instituição I. 9, permite perceber as seguintes temáticas trabalhadas:

- Declarações internacionais; Metodologias mais adequadas aos adultos; Práticas metodológicas dos programas de EJA.

Na análise referente a estes aspectos, observando a temática voltada para as práticas mais adequadas aos programas de EJA, sobressaiu um questionamento a respeito do objetivo da disciplina desta unidade em visar que o aluno trabalhe apenas em programas e não em escolas.

A instituição J. 10 conta com uma única disciplina que tem como tema “fundamentos” de EJA, cujos objetivos são: *conhecer as diversas concepções de EJA desenvolvidas no Brasil e na América Latina, orientar a elaboração e avaliar programas de EJA*.

No que se refere aos conteúdos, a disciplina contempla: *EJA no Brasil e na América Latina; Fundamentos teóricos da EJA; Metodologia da EJA; Processos educacionais nos movimentos sociais; Cultura popular e EJA; Educador na EJA; Currículo na EJA; Avaliação na EJA; Dimensão ética, estética e política na EJA*.

A bibliografia trabalhada nesta disciplina subdivide-se em básica e co complementar, sendo que no primeiro caso há 12 títulos indicados, no segundo, 18 títulos.

As análises dos objetivos, conteúdos e bibliografia abarcados pela disciplina da instituição J.10, evidenciam a observação do trabalho com as temáticas abaixo:

- Concepções de EJA na América Latina; Cultura popular; Currículo e avaliação na EJA; Programas de EJA.

Igualmente à instituição anterior, as análises sobre as temáticas trabalhadas nesta instituição pressupõem que o futuro professor de EJA só tem campo de trabalho em programas.

Na instituição K. 11, dispõe de três disciplinas de EJA, sendo duas com temas “fundamentos” e uma com o tema “metodologia”. Uma das disciplinas de “fundamentos” e da disciplina de “metodologia” seus objetivos e conteúdos programáticos não foram disponibilizados no PPC em via eletrônica, assim como não foram fornecidos pela instituição. A terceira disciplina tem como objetivos contribuir para *a formação do estudante de Pedagogia para uma atuação crítica sensível e reflexiva da realidade educacional com adultos*, inserindo-o *nas discussões sobre a EJA no tangente aos aspectos relacionados às concepções teórico-metodológicas, às práticas pedagógicas e aos saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos (educador/educando)*, compreendendo a *EJA como modalidade e direito assumida como política pública presente na CF 88 e na LDB 96*, problematizando as *particularidades, as diversidades e as desigualdades da EJA e seu potencial como campo de ensino, pesquisa e extensão*, assim como *apresentar contribuições e influências de Paulo Freire na práxis e no cenário político-pedagógico atual, refletir sobre a EJA como condição de inserção dos sujeitos na sociedade contemporânea*, além de *desencadear relações entre referências e experiências da EJA e seu caráter emancipatório e conscientizador*, sendo esta *educação como prática da liberdade*.

No tocante aos conteúdos, a terceira disciplina abarca: *Breve perspectiva histórica da Educação de Adultos: campos, cenários, concepções e sentidos; Paulo Freire: Contributos para a Educação de Adultos; Políticas públicas: A Educação de Adultos é um fazer neutro?; Teórico-metodológico para a Educação de Adultos: Diversidade de práticas e saberes; Sujeitos da Educação de Adultos; Educação de Adultos e sua dimensão transformadora das relações humanas*.

A bibliografia trabalhada na terceira disciplina do curso da instituição K. 11 compreendem: referências básicas, entre obras bibliográficas, documentários, filmografia e

discografia e referências complementares de obras bibliográficas. A bibliografia básica, contém 17 títulos, a bibliografia complementar, 20 títulos, incluindo 7 documentos oficiais.

Sobre as análises realizadas tendo em vista os objetivos, conteúdos e bibliografia abordados na disciplina de EJA da instituição K. 11, percebe-se as seguintes temáticas trabalhadas:

- História, políticas públicas, metodologias e teorias da EJA; Contributos de Paulo Freire para a educação de adultos; Diversidade de práticas e saberes; Sujeitos da educação de adultos.

No tocante à “Dimensão: 3. Bibliografia trabalhada”, os autores citados nas disciplinas dos cursos de Pedagogia das instituições públicas paulistas analisadas, são os seguintes:

- Paulo Freire (40): traz concepções e métodos para educação e alfabetização de jovens e adultos, abordando conceitos de: opressor e oprimido, alienação, conscientização, humanização e libertação;
- Maria Clara Di Pierro (24): escreve sobre panoramas históricos, aspectos políticos e escolarização de sujeitos da EJA;
- Sérgio Haddad (15): escreve sobre panoramas históricos, aspectos políticos e escolarização de sujeitos da EJA;
- Álvaro Vieira Pinto (10): trabalha pontos importantes a partir de concepções de educação de adultos;
- Vera Maria Masagão Ribeiro (8): aborda aspectos sobre a formação do educador da EJA, constituição da EJA como um campo pedagógico, alfabetização e leitura do sujeito da EJA;
- Celso de Rui Beisiegel (6): contempla questões sobre Estado, educação e políticas para EJA;
- Vanilda Paiva (6): trabalha a história da educação popular e da educação de adultos;
- Maurilane de Biccas (5): abrange a história social da educação brasileira, questões sobre ensino noturno e iniciativas em prol da EJA;
- Ana Maria de Oliveira Galvão (5): abarca a discussão sobre o preconceito contra analfabetos e história da alfabetização de adultos;
- Cláudia Lemos Vóvio (5): traz discussões a respeito de currículo, alfabetização e leitura de pessoas adultas;
- Leôncio Soares (4): abarca a formação do educador de jovens e adultos;

- Timothy Ireland (4): trabalha a EJA como política pública brasileira e a alfabetização de jovens e adultos;
- Miguel Arroyo (3): contempla o âmbito dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação;
- Ângela Kleiman (3): trabalha a alfabetização e o letramento, a leitura e a produção escrita;
- Nilma Lino Gomes (3): aborda sobre a EJA e a questão racial, bem como a discussão sobre diálogos na EJA;
- Inês Barbosa Oliveira (3): abrange fundamentos para a EJA, organização curricular e práticas pedagógicas para a EJA;
- Stela Conceição Bertholo Piconez (3): trabalha práticas educativas e escolares para o trabalho pedagógico com a EJA;
- Jane Paiva (3): aborda fundamentos e direitos da EJA;
- Osmar Fávero (3): trabalha a cultura e a educação popular, educação de adultos e material didático para EJA;
- Maria Amélia Giovanetti (2): contempla a discussão sobre os diálogos na EJA;
- Luiz Percival Leme Britto (2): trabalha a educação de adultos trabalhadores, assim como o letramento e participação social;
- Claudia Barcelos de Moura Abreu (2); traz discussões a respeito de alfabetização e leitura de pessoas adultas;
- Moacir Gadotti (2): aborda conceitos de EJA, tais como teorias, práticas e propostas;
- José Eustáquio Romão (2): aborda conceitos de EJA, tais como teorias, práticas e propostas;
- Carlos Rodrigues Brandão (2); apresenta explicações sobre o método Paulo Freire;
- Maria Margarida Machado (2): contempla discussões acerca da educação de jovens e adultos;
- Ramón Flecha (2): literatura internacional latino-americana sobre a educação de jovens e adultos;
- Tânia Maria de Moura (1): apresenta aspectos históricos e métodos de alfabetização de pessoas jovens e adultas;
- Vera Barreto (1): abrange o tema Paulo Freire para educadores.

Na análise sobre os autores mais citados nas bibliografias trabalhadas nas disciplinas de EJA dos cursos de Pedagogia é imprescindível o apontamento da seguinte observação: quando se verifica a quantidade de vezes que determinados autores são especificamente citados em comparação com outros, percebe-se uma discrepância na utilização dos mesmos, ou seja, há uma concentração e uma dispersão na diversificação de autores.

Isto que dizer que ao mesmo tempo em que há uma variedade grande de autores citados, há uma concentração em poucos no que se refere à quantidade de vezes que são citados, sendo estes os autores que possuem ampla divulgação na área da EJA, como por exemplo, Paulo Freire (40) e Maria Clara Di Pierro (24). A razão da concentração das citações nas bibliografias na obra de PF pode ser considerada por sua ênfase na alfabetização de adultos no que se refere ao Método Paulo Freire, dado que pode denotar o foco das disciplinas de EJA na instrumentalidade do que na formação do estudante de Pedagogia no tangente aos conhecimentos relativos à modalidade em questão.

Dentro deste aspecto, autores pouco citados na bibliografia são referências para a discussão que envolve história, políticas públicas, formação, concepções de Educação de Jovens e Adultos. Ademais, há autores citados na bibliografia que trabalham e estudam a alfabetização de crianças e não a de adultos propriamente dita. Os referidos dados encontrados nas bibliografias trabalhadas nas disciplinas de EJA demonstram a dispersão em que estas se encontram.

Este trabalho compreende que a fundamentação teórica é um fator de peso para o desenvolvimento da disciplina, na medida em que, nela estão contidas as concepções de Educação de Jovens e Adultos, de educador e educando, e funciona como embasamento teórico-prático que permitirá ao aluno o esclarecimento sobre aspectos relevantes a serem tratados nas disciplinas de EJA. Se a bibliografia não estiver em concordância com os objetivos da disciplina e o conteúdo programático, dificilmente o estudante compreenderá as temáticas trazidas pelas disciplinas de EJA.

Diniz (2011), suplementarmente às discussões arroladas na seção inicial deste trabalho sobre os modelos de universidade e de formação, salienta que subsistem três modelos de formação de professores que estão fundamentados no modelo de racionalidade técnica¹⁵, que são:

¹⁵ Para Diniz (2011), o modelo de racionalidade técnica é conhecido também como a epistemologia positivista da prática, na qual “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21 apud Diniz, 2011, p. 45).

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); e o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston, Zeichner, 1991; Tabachnick, Zeichner, 1991). (DINIZ, 2011, p. 45).

Consequentemente, a depender dos modelos de formação de professores de determinadas instituições, estes refletem na elaboração do currículo dos cursos, que priorizará determinados conhecimentos e formas de ensino-aprendizagem em detrimento de outros.

No tocante a este assunto, Diniz (2011) menciona ainda que

a separação entre “teoria” e “prática” foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores (...). A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um dilema que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Essas são questões recorrentes nesse debate e que, ainda hoje, não saíram de pauta. (DINIZ, 2011, p. 37).

Disciplinas como as de estágio supervisionado, são necessárias e extremamente importantes para a formação inicial em Pedagogia, pois por meio delas pode-se conhecer a realidade do professor, seu trabalho, desafios e possibilidades, considerando que o aprendizado adquirido por meio da experiência também tem grande relevância para a formação do futuro professor. No entanto não se deve desprezar as disciplinas teóricas, de fundamentos históricos, políticos e sociológicos, ainda mais em se tratando do campo da Educação de Jovens e Adultos. É fundamental que o futuro professor saiba planejar suas ações, refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e postura docente embasado em fundamentos teóricos sólidos.

Para finalizar este trabalho investigativo, a seguir são arroladas as considerações decorrentes do presente estudo.

Considerações

A defesa do presente trabalho está ligada à busca de uma escola de qualidade de educação básica para todas as pessoas, sejam crianças, jovens, adultos e idosos, porém assiste-se um cenário em que os últimos não estão amplamente contemplados na totalidade do sistema educacional. Assim sendo, a investigação aqui exposta procura compreender um dos motivos desta ausência, ou, melhor dizendo, desta marginalização, focalizando a questão da formação dos professores nos cursos de Pedagogia. Sabendo-se que a garantia da qualidade da educação básica está intrinsecamente conectada ao desenvolvimento dos profissionais que atuarão no sistema de ensino, esta pesquisa abarca a discussão acerca da problemática da formação dos professores relacionada aos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos contidos nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo.

No contexto da educação básica encontram-se retrocessos que alimentam a EJA e evidenciam os 14 milhões de analfabetos ainda existentes no Brasil, é notório um direito que está sendo negado. Di Pierro (2017), explica que, por um lado, do total geral das matrículas advindas da educação básica em 2007, 8 a 9% delas eram de alunos da EJA, atualmente esta taxa caiu para 6%, por outro lado, escolas fecham as portas para as pessoas jovens e adultas por que, além de não se constituírem em uma prioridade política de financiamento por parte dos órgãos educacionais, os diretores têm receio da evasão, do abandono e do baixo rendimento dos alunos.

A diminuição de matrículas em EJA (nas redes privadas, municipal e estadual), reforçando o que menciona a pesquisadora, se deve aos seguintes fatores: dinâmica da economia e do mercado de trabalho; frágil cultura de direito à educação ao longo da vida; baixa demanda social; estratégias retrógradas dos sistemas de ensino (lógica da nucleação das escolas que possuem funcionamento da EJA que são muito afastadas etc.); financiamento insuficiente; padrão de cooperação intergovernamental inadequado; ausência de incentivos sob regulação mediada por avaliações padronizadas; inadequação de ofertas: rígidos modelos de organização de tempo e espaço escolar; currículos desconectados das necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos; abordagens estritamente setoriais; relação do adulto com a escola (não é a mesma das crianças): relação intermitente, descontínua; e fragilidade na formação de professores.

Nesta conjuntura, identificam-se problemas no modelo escolarizado que desestimula o aluno adulto trabalhador por suas características: inflexibilidade na organização no tempo-espço da escola, currículo que não dialoga com a realidade do aluno adulto etc. Além disto, os alunos só vão cursar a EJA se houver horizontes de melhorias de emprego, acesso a rendimento, efetuando um cálculo de custo-benefício. Sendo assim, o espaço da educação necessita ser compatível com os modos de vida dos sujeitos alunos adultos, o que não ocorre. Isto quer dizer que não basta reproduzir um modelo educativo que não funcionou para o jovem ou o adulto que está longe da escola a mais de 10 anos e que não obteve sucesso. Por isso, pesquisas que abordam esta temática têm explorado a questão da Educação ao longo da vida ou a Educação permanente, que fogem do modelo de educação em que o aluno deve completar etapa por etapa até a sua conclusão em determinado tempo. Estes conceitos não são novos na medida em que são defendidos desde muito tempo por pensadores da educação e nem podem ser confundidos com os conceitos de Educação de Jovens e Adultos ou de Educação Popular, mas são interessantes para o debate a respeito da educação de pessoas que não tiveram oportunidade de se escolarizar “no tempo definido”.

Por mais que a legislação brasileira reconheça esta modalidade de ensino como parte integrante da educação básica e as políticas públicas educacionais a identifica como um direito, ainda se confere, muitas vezes, a sua responsabilidade para campanhas e programas de alfabetização que não exigem formação específica, retomando questões históricas que alicerçam a Educação de Jovens e Adultos e não foram totalmente superadas, sendo esta modalidade tratada com descuido por parte dos sistemas de ensino.

Percebe-se que a educação de pessoas pouco ou em grau nenhum escolarizadas é marginalizada em todos os níveis do sistema educacional, desde a educação básica aos âmbitos acadêmicos da formação de profissionais que atuarão na modalidade. A pergunta maior é: Como se resolve este impasse? Obviamente, o foco desta pesquisa não foi o de responder essa pergunta de maneira total, mas de auxiliar o entendimento acerca de um fator importante, o da formação dos professores, analisando a proposta curricular dos cursos de Pedagogia tendo em vista a representatividade dos conhecimentos relativos à EJA. A relevância do objeto desta pesquisa ocorre pela proximidade com as questões atuais que compreendem o curso de Pedagogia, em pensar sobre sua configuração, estrutura, currículo, oportunidades de oferecimento dos vários campos que constitui o curso, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

O objeto desta pesquisa, portanto, é a formação do pedagogo-professor, problematizando principalmente as especificidades formativas para a Educação de Jovens e

Adultos e o seu lugar nas matrizes curriculares no âmbito das universidades. A presente investigação busca, no decorrer do trabalho, responder como tem ocorrido a preparação do estudante de Pedagogia para atuar na EJA e de que maneira esta formação vem sendo realizada, qual é o perfil dos professores de EJA pretendidos pelas universidades a partir de seus currículos e qual a contribuição dos conhecimentos sobre a EJA para a formação do pedagogo-professor.

Na diligência em responder os questionamentos sobressaltados pela pesquisa, a fundamentação teórica dialoga inicialmente com a história, modelos e aspectos inerentes às discussões sobre a universidade e a educação superior brasileira, posteriormente, apresenta um panorama legislativo e concepções sobre o curso de Pedagogia no Brasil, seguidos da discussão sobre o impacto dos aspectos formativos dos professores para a Educação de Jovens e Adultos, assim como sua trajetória política e histórica, que dão suporte para o olhar sobre os dados apresentados e as análises desenvolvidas. A fundamentação teórica deste trabalho é explanada pelo diagrama apresentado abaixo em que demonstra o caminho teórico percorrido pela presente investigação, do macro ao micro, primeiro focando o maior âmbito, a Educação Superior brasileira, dentro desta o curso de Pedagogia e os aspectos que envolvem a formação de professores e, no interior deste, a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista seu histórico, direito, políticas públicas e especificidades formativas.

Figura 3: Diagrama demonstrativo do percurso teórico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do referencial teórico adotado.

Na primeira seção deste trabalho procura-se estabelecer um aprofundamento nos estudos sobre a história da Educação Superior do Brasil no que se refere à criação das universidades brasileiras e aos modelos de universidade, problematizando as questões que envolvem as Instituições de Ensino Superior na medida em que estas são o *locus* da presente investigação. Esta seção principia e fundamenta o referencial teórico trazendo apontamentos e reflexões acerca das IES no tangente às demandas que delas se sobrepõem, como por exemplo, nos primórdios de sua criação as universidades foram oportunizadas para a minoria sem haver uma delimitação exata de suas funções as quais deveriam ser de investigação científica e de produção do conhecimento.

No decorrer histórico das universidades brasileiras algumas instituições criadas foram identificando problemas concernentes ao ser e fazer universitário, buscando estabelecer concepções de universidade, funções, autonomia e transparecendo modelos universitários. Com o passar do tempo multiplicam-se as universidades e suas funções vão sendo designadas.

A depender da época, ora há o entendimento de que se faz necessário o predomínio da formação profissional em detrimento da formação para a pesquisa e produção do conhecimento, ora prevalece o atendimento às demandas de modernização social e constituição das reservas de profissionais especialistas qualificados. Neste ínterim, mesmo que àquela época havia a priorização das faculdades de medicina, engenharia e direito, posteriormente vão sendo criados institutos de educação resultando na inauguração de “espaços” acadêmicos para a introdução da pedagogia nos meios universitários. Com a instauração de determinadas universidades, seus atores vão trazendo reflexões acerca de seu papel.

Em um momento posterior, surgem movimentos em defesa da autonomia universitária, da participação dos corpos docentes e discentes na gestão das universidades e o combate ao caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Ulteriormente, na história das universidades brasileiras, surgem diferentes propostas de reformulação universitária, além do estabelecimento da consciência dos atores acadêmicos sobre a problemática da universidade, que abrange, por um lado, aspectos técnicos e, por outro, características acadêmicas e políticas.

Outra discussão levantada na primeira seção desse trabalho refere-se à formação de professores como profissionais do desenvolvimento humano que, no princípio das universidades brasileiras, não obteve a ênfase que outros cursos obtiveram, pela visão estrita de que tais profissionais, por lidarem com o humano, não necessitariam de receber formação

como os outros profissionais. Esta visão pode ter deixado marcas históricas nas universidades brasileiras no que se refere à desvalorização da formação de professores.

Atualmente tem ocorrido no âmbito das universidades, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho, na tentativa de corresponder às demandas mercantilistas da sociedade, a privatização do Ensino Superior no país. Dentro desta discussão, pode-se notar que apesar de ter havido a expansão do ensino superior houve a ampliação de sua privatização, uma vez que no total geral das IES no estado de São Paulo a minoria são públicas, e destas, apenas 12 contém o curso de Pedagogia, conforme é demonstrado nessa pesquisa. Os problemas que surgem da privatização das instituições de educação superior, principalmente aquelas que oferecem o curso de Pedagogia, são: as escolhas teóricas, os referenciais metodológicos e didáticos, as concepções de educação, os conceitos de educador e educando, dentre outros.

O presente trabalho demonstrou que de acordo com o que é revelado por Pimenta e Fusari (2014), os cursos de Pedagogia têm sido organizados de maneira fragilizada a partir das mudanças nas legislações, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, CNE/CP nº. 1/2006) que provoca contradições no campo e em sua identidade, visto a grande demanda de funções nos cursos empregadas pela legislação, o que vem resultando na complexidade do campo da Pedagogia.

A complexidade do campo da Pedagogia é notória e emerge de pontos sobre a complexa profissionalização da profissão induzidos pela organização do sistema educacional e suas legislações, assim como do campo da Pedagogia, da atuação e identidade do pedagogo e das especificidades do curso de Pedagogia que necessitam ser aprofundadas. Contudo, no que se refere ao estatuto epistemológico, nota-se que as pesquisas sobre o curso de Pedagogia estão mais preocupadas na atuação do que nos próprios conhecimentos do pedagogo e do que significa ser pedagogo-professor no Brasil.

A abrangência do curso de Pedagogia decorre do entendimento limitado acerca da formação de professores “polivalentes”, ou seja, de um profissional multifuncional e técnico, que se efetiva num somatório de áreas sem aprofundamento, a partir de uma formação com disciplinas fragmentadas e com aligeiramento nos conteúdos, dentro de um contexto de privatização do Ensino Superior e de desqualificação do trabalho docente. Por isso a importância da intencionalidade pedagógica integradora na formação de pedagogos-professores em concordância com uma proposta de trabalho integrador das várias áreas de conhecimento abarcadas no curso de Pedagogia.

A nova Deliberação CEE/SP nº. 111/2012 modificada recentemente pela Deliberação CEE/SP nº. 154/2017 do Conselho Estadual de São Paulo que versa sobre as Diretrizes Curriculares Complementares para a Educação Básica nos cursos de graduação e Pedagogia contribui para a complexificação do curso de Pedagogia. Esta deliberação traz para o curso elementos que devem ser levados em consideração e análise crítica, pois além de reforçar e dar continuidade para a característica da primeira deliberação que estabelece maior foco para a formação prática em detrimento da formação teórico-reflexiva dos estudantes de Pedagogia, acrescenta alterações na carga horária do curso introduzindo no currículo conteúdos advindos da educação básica, conforme é visto a seguir:

Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I - 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;

II - 1.400 (um mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos. (...) (DELIBERAÇÃO CEE/SP nº. 154/2017).

Complementando com o seguinte artigo e incisos a Deliberação CEE/SP nº. 154/2017 determina:

Art. 5º As 600 (seiscentas) horas de que trata o inciso I do artigo 4º incluirão estudos sobre os objetos de conhecimento, que têm por finalidade ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os nos anos iniciais do ensino fundamental:

I - estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;

II - estudos de Matemática necessários tanto para o desenvolvimento do pensamento lógico-quantitativo quanto para instrumentalizar as atividades de conhecimento, compreensão, produção, interpretação e uso de indicadores e estatísticas educacionais;

III - estudos de História que propiciem a compreensão da diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização, com destaque para a diversidade étnico cultural do Brasil e a contribuição das raízes indígenas e africanas na constituição das identidades da população brasileira, bem como das referências sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade;

IV - estudos de Geografia que propiciem a compreensão do espaço geográfico e da ação dos indivíduos e grupos sociais na construção desse espaço;

V - estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão de fenômenos do mundo físico e natural, dos seres vivos, do corpo humano como sistema que interage com o ambiente, da condição de saúde e da doença resultantes do ambiente físico e social, do papel do ser humano nas transformações ambientais e das suas consequências para todos os seres vivos.

VI - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;

VII - ampliação e enriquecimento geral incluindo atividades curriculares de arte e educação física que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais. (DELIBERAÇÃO CEE/SP nº. 154/2017).

Tal deliberação corrobora para a dispersão e o extravasamento dos conhecimentos abordados pelo curso de Pedagogia, atribuindo funções para o curso que resvalam de sua responsabilidade, uma vez que não é papel do curso encobrir a exiguidade ou escassez dos conteúdos que deveriam ser ensinados nos 14 anos da educação básica cursados pelos estudantes, incluindo aqueles que ingressam na Pedagogia. Isto quer dizer que o curso de Pedagogia deve ter outras funções mais relevantes para os futuros pedagogos-professores do que a de complementar os estudos específicos dos estudantes provenientes dos níveis da educação básica na tentativa de suprir a ausência de políticas públicas e de financiamento. A universidade deve se ocupar da responsabilidade de formar profissionais capazes de intervir na realidade da escola pública e na qualidade da educação de maneira crítico-reflexiva.

Diante dos fatores que envolvem a discussão a respeito do curso de Pedagogia, as perguntas que ficam são: O que fazemos de um curso que abarca tantas áreas de conhecimento? Como fazer para organizar e estruturar este curso sem prejuízo para os conhecimentos necessários ao futuro pedagogo-professor? Cumprir com todas as determinações das legislações é possível em apenas quatro anos de curso? É preciso ter cuidado para não cair na superficialidade dos diversos campos que compõem o curso. Na tentativa de suprir as lacunas deixadas na formação dos pedagogos-professores o que se tem observado das demandas atuais são propostas de cursos com focos diferentes a depender da organização da matriz curricular, ou seja, alguns cursos com foco na Educação Infantil, por exemplo, outros nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na gestão, assim como Especialização em áreas específicas na formação continuada.

É notório que o curso de Pedagogia não representa a realidade da educação brasileira, visto que a falta de aprofundamento em temáticas importantes que alicerçariam o trabalho do pedagogo-professor não são amplamente tratadas, isso decorre da complexidade da sua organização. Desse modo, a formação continuada se constitui uma rede de contato entre a formação inicial e o espaço laboral num processo permanente de aprofundamento nos saberes pedagógicos exigidos na atividade dos profissionais da educação. No entanto, assim como a formação inicial, a formação continuada deve ser significativa para estes profissionais, porém investigações têm mostrado que as atividades de formação continuada proporcionam baixa eficácia por serem desvinculadas da realidade escolar e por não contribuírem de maneira

certeira e direcionada para a atuação em meio aos problemas encontrados no fazer dos profissionais, resultando no desinteresse dos mesmos em sua realização.

O presente estudo mostra que o campo da Educação de Jovens e Adultos tem ocupado um lugar na formação do professor por estar contido na maioria dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, porém, apesar de estar incorporada nos cursos, ela ocupa um lugar marginal. Portanto, a pesquisa investiga qual é este lugar, como o campo está sendo abordado nas instituições públicas paulistas, a carga horária destinada, os conteúdos contemplados, a bibliografia trabalhada etc.

O espaço, o território ou o campo epistemológico da EJA, disputa lugar em meio às diversas áreas e conhecimentos contemplados nos cursos de Pedagogia. A reflexão de Bourdieu (1976)¹⁶ é bastante pontual para a discussão sobre o campo da EJA na formação do professor. O campo científico, segundo este autor,

enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1976, p. 122).

Conforme evidenciado anteriormente, das 144 IES públicas e privadas no estado de São Paulo, analisadas por Pimenta e Fusari (2014), 119 oferecem no curso de Pedagogia disciplinas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Apesar desse “interesse” na EJA, de acordo com o que foi visto no decorrer das análises deste trabalho, é presente uma instrumentalidade nas disciplinas, portanto, sobre este ponto, o questionamento que permanece é: O interesse das IES pela Educação de Jovens e Adultos é por mero cumprimento burocrático para estar em concordância com o mínimo exigido na legislação?

No segundo subitem da terceira seção, no qual se encontra a contextualização da EJA nos cursos de Pedagogia das IES no estado de São Paulo, pode-se ver que, segundo a pesquisa de Pimenta e Fusari (2014), que demonstra a porcentagem residual de 8,10% da representação da Categoria 7 – isto é, onde está inserida a modalidade da EJA entre as 9 categorias criadas pelo estudo (PIMENTA; FUSARI, 2014) – comparada ao percentual total relativo às outras áreas de conhecimento abarcadas pelas matrizes dos cursos de Pedagogia, inclui-se a Educação de Jovens e Adultos com 142 disciplinas do total das IES analisadas pela pesquisa,

¹⁶ Esta referência está em ORTIZ, R. (Org.). FERNANDES, F (Coord.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155, 1983.

e, conforme pode ser visto dentro da Categoria 7, a EJA está com 23,16% (dentro dos 8,10%) ao lado dos outros temas pertencente à categoria. Este dado demonstra a participação irrisória da quantidade de disciplinas e carga horária relativas à Educação de Jovens e Adultos em relação ao total geral das disciplinas e cargas horárias das outras áreas de conhecimento contidas no curso. No entanto, o curso de Pedagogia não pode negligenciar as áreas de conhecimento relativas às diversidades e minorias linguísticas e culturais tendo em vista a realidade da educação básica brasileira e as legislações que garantem em suas determinações o acesso ao conhecimento de todos à educação.

As análises dos dados do presente estudo revelam e possibilitam perceber os seguintes fatores:

- As disciplinas de EJA são, na metade dos casos analisados, oferecidas de forma optativa, ou seja, o aluno pode escolher em realizá-las ou não.
- As disciplinas de EJA são, na maioria dos casos analisados, oferecidas nos últimos semestres dos cursos de Pedagogia.
- As disciplinas de EJA possuem menor carga horária em relação às outras áreas de conhecimento abordadas no curso de Pedagogia.
- Há uma inexistência de oferta de estágios para a modalidade, excetuando 3 instituições.
- A verificação da quantidade de disciplinas que abordam os cinco temas¹⁷ observados, demonstra a maior atenção dos cursos de Pedagogia pela “metodologia e práticas de ensino”, tendo as disciplinas um caráter instrumental.
- Poucas instituições possuem a área da Educação de Jovens e Adultos em termos de distribuição das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia, quantidade de disciplinas oferecidas e formas de articulação dos temas entre elas.
- Algumas instituições demonstram nas ementas das disciplinas a importância de se conhecer o panorama histórico, político e legislativo concernente a esta modalidade de ensino, assim como a pertinência de se conhecer o público, isto é, os sujeitos educandos da EJA.
- Nas disciplinas de metodologia e de estágio é recorrente o caráter instrumental em detrimento do aprofundamento das questões que envolvem os sujeitos educandos da EJA.

¹⁷ Esses cinco temas observados podem ser verificados na página 118 da presente investigação.

- Quando se verifica a quantidade de vezes que determinados autores são citados na bibliografia trabalhada pelos cursos em comparação com outros autores, percebe-se uma discrepância na utilização dos mesmos, ou seja, há uma concentração e uma dispersão na diversificação de autores.

As análises desenvolvidas confirmam o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas paulistas, visto que as disciplinas de EJA estão difusas e pulverizadas nos PPCs e nas matrizes curriculares. A Educação de Jovens e Adultos está inserida de forma marginalizada a começar pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia nos quais o campo não está articulado e contido no contexto, na introdução, nos objetivos e princípios do curso e quando a modalidade está presente, é apenas citada conjuntamente aos níveis da educação básica.

É perceptível pelas análises realizadas uma tendência dos cursos de Pedagogia em marginalizar o campo da Educação de Jovens e Adultos ofertando as disciplinas de maneira optativa, de forma isolada, isto é, sem articulação e diálogo com as outras, reduzindo a carga horária das mesmas e impossibilitando a realização de estágios, conforme apresentado nos dados da presente investigação. O estágio como espaço-tempo de possibilidade de aprendizagem, para além da teoria, funciona na articulação dos saberes adquiridos na formação inicial que contribuirão para sua prática nos espaços laborais, ele não deve ser realizado de maneira rasa ou ainda somente para cumprir as determinações legislativas para o curso de Pedagogia, ao contrário, deve ter a função de se constituir em um momento de observação-reflexão-intervenção na realidade escolar, bem como as disciplinas seminários integradores que alguns cursos de Pedagogia possuem também tem essa função.

As disciplinas de Educação de Jovens e Adultos apresentando um caráter instrumental, impossibilitam a reflexão dos alunos do curso de Pedagogia sobre os aspectos sociológicos, políticos e ideológicos no que diz respeito à escolarização e alfabetização dos adultos. Para isto, a bibliografia trabalhada nas disciplinas deve estar articulada com concepções de jovens e adultos oferecendo o aporte teórico e metodológico necessário para os futuros pedagogos-professores que atuarão na área, o que não é possível se a indicação bibliográfica não houver diversificação de autores que contribuem para as discussões acerca dos temas que envolvem a EJA.

Os cursos de Pedagogia possuem disciplinas, porém não possuem a área constituída da Educação de Jovens e Adultos, por isso a EJA nos moldes que se apresenta nos cursos é mais instrumental do que formativa. Com toda a autonomia que as IES públicas possuem não

configuram uma área de EJA por que há disputa de campo científico (BOURDIEU, 1979), constituindo num campo de disputa que é a universidade, tendo em vista as diversas áreas compreendidas no curso de Pedagogia que respondem às políticas públicas de formação para a Educação de Jovens e Adultos, que, por sua vez, são frágeis.

De acordo com o que enfatiza Formosinho (2011), é preciso compreender os benefícios da formação de profissionais de desenvolvimento humano numa universidade que opte por uma lógica não academicista. É necessário o acesso a uma formação de qualidade aos professores atuantes em todas as modalidades do ensino, com nenhuma forma de aligeiramento nos cursos de formação que constituirão apenas para responder ao mercado de trabalho vazio de conteúdo formativo que dão prioridade a determinados conhecimentos onde os conteúdos e as disciplinas são compartimentados.

Deste modo, no decorrer da história política da Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, a atividade dos professores de EJA foi vista como tendo um viés assistencialista, de aspecto voluntário. Este fato corroborou para a perspectiva de que a formação desses professores fosse efetuada de maneira aligeirada. Sendo a formação de professores para a EJA realizada de forma aligeirada, não se definem no curso aspectos importantes relativos à formação inicial dos professores, resultando nas seguintes consequências: os educadores se formam em serviço, ocorre a adaptação de métodos, materiais e currículo do ensino regular, utilizados para a educação de crianças, infantilizando a educação de adultos, além disto, sem possuírem profundos fundamentos específicos para o trabalho com adultos, os docentes têm baixa expectativa sobre a aprendizagem dos educandos da EJA.

Esse aspecto demonstra a necessidade de a formação do futuro educador de EJA ser regida por uma prática crítico-reflexiva de engajamento político embasada nos processos de mudança social, assim como necessita estabelecer importância do *continuum* entre formação inicial e continuada, que se constitua em uma formação de professores de Educação de Jovens e Adultos devidamente fundamentada, aprofundada, que foge da instrumentalidade e da visão apenas prática que não valoriza a articulação das dimensões social e política. Para tanto, os professores formadores devem estar atentos a todos os elementos que constituem a formação do futuro professor de EJA para a elaboração das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

As análises percorridas na presente investigação indicam também potencialidades nos cursos de Pedagogia: as ementas de algumas das disciplinas analisadas possuem concepções de EJA ligadas ao direito humano, que estão de acordo com a perspectiva da trajetória histórica, na ótica de lutas e movimentos sociais, bem como compreendem a diversidade e

identidade dos sujeitos educandos adultos; além de algumas instituições possuírem mais espaço para a modalidade que outras por terem mais ênfase na EJA. No que se refere ao tripé ensino-pesquisa-extensão, determinadas instituições públicas paulistas analisadas nesta investigação possuem residência pedagógica na EJA (apenas 1 instituição) ao invés de estágio, grupos de estudos e pesquisas específicos para Educação de Jovens e Adultos e projetos de extensão, como é o caso do PEJA. É importante destacar esses espaços formativos para a EJA nos cursos, uma vez que contribuem para a área e para o aprofundamento do aluno de Pedagogia.

Contudo, é necessário afirmar que a EJA contribui sobremaneira para a Pedagogia, pois rompe com a psicologização do campo na medida em que coloca evidência sobre o adulto, o jovem e o idoso, e traz a perspectiva da sociologia e da história para a educação. Com a tendência dos cursos de Pedagogia em formar o pedagogo para a infância ou formar o professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, anteriormente, nas matrizes curriculares do curso, havia um número extenso de disciplinas de psicologia voltadas para a infância. Com a introdução da EJA no curso de Pedagogia também acontece um rompimento com o escolanovismo e uma quebra com o estereótipo mãe/tia do aluno criança, visto a feminização no campo da pedagogia.

Conforme mostra Oliveira (1999, 2004), a psicologia não avança no que diz respeito à psicologia cognitiva do adulto. Em seus estudos sobre a psicologia da aprendizagem do adulto, esclarece que a psicologia do mesmo está altamente relacionada com a sua vida, ou seja, com as vivências e experiências próprias das pessoas em fase adulta.

Como explicar os inúmeros casos de pessoas que superam condições adversas ocorridas em sua infância? Ou dos jovens que percebem sua adolescência mais como continuidade do que como ruptura com seu percurso anterior? Onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta? E os idosos que iniciam uma nova atividade em idade avançada e tornam-se criativos, produtivos, independentes? Diante dessas reflexões, a questão não é eliminar o problema da etapização do desenvolvimento, mas historicizar sua compreensão. (...) É nesse sentido que a idéia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural). Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em crianças, jovens, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas. (OLIVEIRA, 2004, p. 215).

Desse modo, poucos são os cursos de Pedagogia que discutem o sujeito educando adulto, jovem e idoso. Quem é a juventude? Quem são os adultos? E os idosos? Como eles

aprendem? Como se pode trabalhar com esses sujeitos? Os jovens e os adultos, segundo evidencia Oliveira (2004) são, basicamente “não crianças”, portanto, a educação dessas pessoas não se remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas fundamentalmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, o adulto é na maioria das vezes o migrante que adentra às grandes metrópoles e o jovem é aquela pessoa sem um histórico de escolaridade regular, isto é, ambos com um histórico de fracasso no sistema regular de ensino, porém grávidos de experiências de vida provenientes de fatores culturais.

O questionamento levantado pelos estudos de Oliveira (2004) interessa responder: Há diferença no funcionamento psicológico e cognitivo, particularmente, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? Para esta pergunta a autora faz uma explanação a respeito de quatro formas de compreensão da integralidade humana: a filogênese, referente à evolução da espécie; a sociogênese, relativo à história cultural de onde o sujeito está inserido; a ontogênese, respectivo às transformações do indivíduo em meio ao grupo cultural; e a microgênese, que diz respeito às formas de significação do indivíduo diante dos fatos vivenciados, visto que cada fenômeno tem sua história.

Em vista disso, conforme esclarece Oliveira (1999):

Curriculos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (...); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (OLIVEIRA, 1999, p. 61-62).

Neste caso, portanto, os currículos, métodos e programas utilizados para os alunos da escola regular não funcionam para os alunos da EJA, esta transposição de estratégias do regular para a EJA não se efetiva, ocasionando na evasão, na repetência. Além disto, questões socioeconômicas, o receio do novo, o sentimento de vexação e a dificuldade em aceitar a linguagem da escola levam à desistência destes sujeitos. Segundo a autora, a escola dirigida à

educação de pessoas jovens e adultas, conseqüentemente, é um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades.

Diante de todas as questões e discussões arroladas ao longo deste trabalho, decorrem algumas possibilidades para o curso de Pedagogia:

- Pedagogia na perspectiva da educação de um sujeito universal em que não se aborda primordialmente um único período da vida, no caso, o da infância. Em outros países, por exemplo, a EJA existe como formação permanente do ser humano.
- Pedagogia bacharelado integrada com as demais licenciaturas (Projeto Integrado das licenciaturas), ou seja, possuir um eixo do curso de formação de professores que contemplasse o conjunto das licenciaturas, visto que a EJA também está incluída nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Porém seria necessário pensar no eixo e na articulação da Pedagogia com as demais licenciaturas.
- Articulação do curso de Pedagogia com a formação continuada no que se refere aos conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos.
- Pedagogia em tempo integral, isto é, sendo o curso de Pedagogia um curso que abrange diversas áreas do conhecimento a questão sobre o tempo de integralização necessita ainda mais de debate, uma vez que este trabalho defende a formação aprofundada em detrimento da formação rápida. Deste modo, a residência em Pedagogia seria uma alternativa para o estudante em se aprofundar nos conhecimentos e reflexões advindas do campo da EJA.
- Discussão sobre a Pedagogia Social.

No que diz respeito a este último ponto, tem havido um movimento de pesquisadores e estudiosos sobre a área da Pedagogia Social como alternativa para o curso de Pedagogia, pensando na formação do educador social que atua diretamente com os grupos sociais considerados marginalizados, ou aqueles que não fazem parte do currículo da escola. Pedagogia Social não é curricularizável, se aprende no processo social, por isso sua impermeabilidade na escola, “é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis. Entretanto, uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma práxis (Educação Social)”. (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 2).

Importante ressaltar que para o presente estudo considera-se o professor de Educação de Jovens e Adultos um educador social e que, portanto, seus processos formativos

necessitam ser revistos. Sendo assim, de acordo com Silva (2016), “a Pedagogia Social e suas práticas – sejam elas Educação Social, popular ou comunitária – pressupõe o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores”. (SILVA, 2016, p. 189).

A epistemologia da Educação Social baseia-se na produção de conhecimento a partir de práticas próprias dos sujeitos e estão inter-relacionadas, segundo Silva (2006) com os sentidos sensoriais fundamentais do corpo humano. Essas práticas são derivadas do espírito humano, da observação da natureza, do meio que o circunda (práticas de medo, adoração, celebração, épocas de plantio, colheita, etc., manifestações do espírito humano).

Importante salientar que esta abordagem não é apenas uma questão de métodos e de técnicas pedagógicas e sim uma concepção de Educação que entende sermos todos nós organismos biológicos dotados de habilidades e capacidades para apreender informações, produzir conhecimentos e reelaborá-los em favor da própria sobrevivência e da melhoria da qualidade de vida. (SILVA, 2006. p. 9).

Essas práticas têm história, elas se utilizam de elementos da cultura popular, possuem alternativas que vão além das práticas já escolarizadas, têm significados históricos, políticos e sociais, portanto, chamá-las de “não-formais” é destituí-las de valores e significados. No entanto, se há limites há também possibilidades, o que é vislumbrado atualmente como possibilidade é a regulamentação dessas práticas (popular, comunitária e social), elevando-as ao *status* de política pública e constituindo-as em componente formativo para as profissões essencialmente pedagógicas-educativas.

No quadro da Educação Popular e Social, segundo nos mostra Gadotti (2012) e Silva (2016), Paulo Freire é considerado um grande inspirador e pioneiro da Pedagogia Social no Brasil apesar de não ter escrito especificamente sobre este termo, em seus escritos ele se remete tanto à Pedagogia Social como ao *trabalho*, ao *trabalhador social* e aos papéis desenvolvidos.

Dentro dessa necessidade, Pinel, Colodete e Paiva (2012), definem a Pedagogia Social como

uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial) não-formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (há o perigo aí de partidos repressores e moralizantes), luta por uma ecologia social (e qualidade de vida), socialização em geral nas escolas, por exemplo,

Educação Moral e Cívica, Educação para a Justiça – dentre outros. (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p.5-6).

Estes autores confirmam que a formação do educador social no Brasil ocorre em grande maioria nos cursos de pós-graduação (especialização) e poucos em cursos de graduação. Sendo os currículos dos cursos de pós-graduação (especialização) muito diferentes entre si, alguns se constituem de ementas e conteúdos considerados básicos, enquanto outros, que possuem a especialização específica em Pedagogia Social, são mais aprofundados e proporcionam conteúdos específicos concernentes à formação do educador social, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Além disto, Silva (2006), demonstra em seus trabalhos que o debate é amplo acerca da

Pedagogia Social como perspectiva de inovação para o curso de Pedagogia, sobretudo por incorporar as práticas de educação não-formal. A Pedagogia Social é abstraída de novas demandas sócio-educacionais e possibilitada pela legislação em vigor como atividade profissional, mesmo que no Brasil ainda sem clareza quanto a teorias e práticas e principalmente quanto à formação desse profissional. (SILVA, 2006, p. 2).

Para finalizar as considerações provenientes desta investigação, tendo em vista a fundamentação teórica e as análises desenvolvidas, é indispensável compreender a importância da tomada de consciência sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos, e sua luta para ter espaço nos diversos âmbitos da educação, seja ela dos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação superior. Para tanto, é preciso estabelecer melhor, na elaboração do currículo do curso de Pedagogia, a caracterização do perfil do aluno de EJA, seus interesses e motivações, além de aprofundar nas abordagens metodológicas e teóricas que se referem a esta modalidade de ensino no tocante à Educação Social, à Educação Popular e à Pedagogia Social.

Por conseguinte, este estudo concorda com Scheibe e Aguiar (1999) quando dizem que “a questão evidentemente é complexa, e convive com a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que dê conta da capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 222), principalmente no que se refere ao direito à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisar a história política e legislativa da educação brasileira percebe-se que há a garantia de acesso à escola para ampla demanda da população em idade própria, no entanto, a marginalização ainda permanece no panorama educacional brasileiro por meio da efetivação da baixa qualidade de condições de ensino, mais enfaticamente na Educação de Jovens e

Adultos. Este fato deve ser considerado pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Mesmo implementando políticas educacionais que respondam as necessidades da EJA, nada disso será suficiente se estas ações não garantirem mudanças de postura junto à modalidade. Torna-se necessário que cada sistema, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta a presença desta em toda a legislação pertinente e, principalmente, na ação educativa. Regimentos, projetos políticos pedagógicos específicos e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação e de gestão da escola para com a EJA podem ser considerados também indicadores de qualidade. É fundamental para a EJA garantir o seu direito de fazer e de estar dentro do sistema educacional. (JEFFREY; DOMBOSCO; NUNES; LEITE, 2013, p. 25).

Conforme visto nas análises do presente estudo, é possível observar potencialidades nos cursos de Pedagogias das instituições públicas paulistas analisadas, no entanto, como aponta Moura (2009), “ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (MOURA, 2009, p. 61). Pensar e tomar consciência do campo da Educação de Jovens e Adultos como um campo científico que luta para ter espaço, é também pensar na formação do professor nos cursos de Pedagogia em termos de estruturação do curso, tempo de oferecimento, currículo, tempos e espaços destinados à área.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-70.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. In: Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999.
- _____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- _____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília, Brasil: INEP/MEC, 2008, 77 p.
- BEISIEGEL, C. de R. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1992.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. Censo Escolar 2015. Notas Estatísticas. **INEP**. MEC, mar., 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Título VIII, Capítulo III, Seção I, da Educação, art. 205-214. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- _____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE/SP nº. 111/2012. 03/02/2012**, Seção I, p. 46.
- _____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE/SP nº. 154/2017. 07/06/2012**, Seção I, p. 46.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**, 2013.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **Lei 9394/96**. Brasília. Diário oficial da União de 23/12/96. Capítulo IV, da Educação Superior, arts. 43-57 e Capítulo III, da Educação Profissional, art. 39-42. VERSÃO ATUALIZADA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Metas e estratégias 12, 13 e 14. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

_____. 2ª Conferência Nacional de Educação CONAE. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional da Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. (Documento final), nov., 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2000.

CAIRES, C. M. de; SILVA, M. F. G. S.; LOPES, R. A., **A importância das atividades de extensão na formação acadêmica: a experiência do Projeto Universidade Solidária**. ISBN-85-237-0396-9. Anais I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – Universidade: conhecimento e inclusão social, 2002.

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

CHAUÍ, M. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas-MG. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: VEIGA, C.; LOPES, E; FARIA FILHO, L. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CURY, C. R. J. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FILHO; L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP (Org.). **Todos pela Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. R. Bras. Esta. Pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr., 2011.

DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos, direito fundamental: possibilidades de emancipação cultural e social**. Palestra proferida no evento científico “20 Anos do CMEJA”, Jundiaí – SP, 2016.

_____. **Educação de Jovens e Adultos, desenvolvimento regional e formação de educadores.** Mesa de debates realizada no evento científico “XI Simpósio de Formação e Profissão Docente: Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social”, Mariana – MG, 2017.

_____. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

ELIAS, K. S. **Memórias de Leitura e Práticas Pedagógicas Escolares de Professoras Alfabetizadoras.** 82 f. Iniciação Científica. RUSP/2009-2010. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 2010.

_____. **O Discurso Jornalístico e a (Des)construção de Identidade Docentes:** questões sobre a constituição do imaginário acerca do professor. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). FAPESP/Processo 2011/18503-3. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 2012.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968.** Educar em revista. Curitiba, n. 28, jul.-dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. IN: PIMENTA & ALMEIDA (Orgs.). **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011, p.128/155.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo.** 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº. 130, p. 63-97, jan. 2007.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no ensino-aprendizagem. IN: PIMENTA & ALMEIDA (Orgs.). **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREIRE, P. F. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. (O mundo, hoje, v. 21). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Papel da educação na humanização.** Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEB). Edição de homenagem à Paulo Freire, Salvador - BA, Issn 0104-7043 – Uneb – ano 6, nº. 7, p. 9-32, jan/jun, 1997.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, D. T. A concepção de educação básica no discurso político brasileiro. In: FREITAS, D. T. A.; FEDATTO, N. A. S. **Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008, p. 33-53.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Congresso Internacional de Pedagogia Social, jul., 2012.**

_____; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B. A. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai, 2009a.

_____. et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. **Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n.º 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

JEFFREY, D. C.; Dombosco; C. T.; NUNES, F. P.; LEITE, S. F. **A legislação educacional e o conceito de qualidade na educação de jovens e adultos: princípios e orientações**. Conferência no Fórum Desafios do Magistério, Unicamp, abril de 2013. Revista Exitus, vol. 3, n. 2, jul/dez, 2013.

KLEIMAN, A. (Org.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KUENZER, A. Z. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**, ENDIPE, Recife, 2008.

KULESZA, W. A. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 87-182.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. **Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese (doutorado). FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

LEITE, Y. U. F. e LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? Ensino em Re-vista: **Dossiê Formação de Professores** (Publicação Semestral do

Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG), v. 17, nº 1, p. 69-93, jan/jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa – unindo ensino e modos de investigação. IN: PIMENTA & ALMEIDA (Orgs.). **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 229-245.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

LIMA, A.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR., R. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre o alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo, 2016. Acessado em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA & NAVES (Orgs.), **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: J.M Editora, 2005, p. 1-24.

MOURA, T. M. de M. (Org.). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

_____. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Dossiê Temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Práxis Educacional: Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul/dez, 2009.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, M. K. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

_____. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. Revista Brasileira de Educação, n. 12, set/out/nov/dez, 1999.

OLIVEIRA, M. N. de. **Da Privatização da Educação Superior à Privatização da Formação Docente**. Comunicação Oral. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração, p. 1-15, 2013.

ORTIZ, R. (Org.). FERNANDES, F (Coord.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155, 1983.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PAULA, M. F. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PICONEZ, S. C. B. A. **Materiais Didáticos e Projetos como alternativas para a Educação de Jovens e Adultos**. Entrevista ao Instituto Crescer para a Cidadania, 2010. Acessado em: <https://aprendercomprojetos.wordpress.com/2011/05/09/projeto-vida-valores-e-cidadania/>

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. et al. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2014.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A de. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar., 2017.

_____; ALMEIDA, M. I. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia Social: Definições, Espaços de Trabalho, Grandes Nomes & Epistemologias**. Revista eletrônica: Conhecimento em Destaque, Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIVAS, N. P. P. **A coordenação pedagógica como área de atuação do pedagogo escolar na escola pública: formação, atuação e desafios**. (Mimeo), (Projeto de Pesquisa). Ribeirão Preto, 2013.

_____. **Didática, currículo e estágio: interrelacionando sentidos do aprender e do ensinar**. ISBN: 978-85-7826-295-2. E-books XVII ENDIPE Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Simpósio Cotidiano escolar, estágio e os desafios da escola básica: sentidos do aprender e do ensinar, 2014.

_____; PEDROSO, C. C. A.; CONTE, K. M. **O lugar da didática nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo**. In: SILVA, G. M. da; SICCA, N. A. L.; GONÇALVES, P. W.; RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A.; CONTE, K. de M. Reconfiguração dos currículos de cursos de licenciatura: movimentos pendulares entre diferentes campos do conhecimento. ISSN 2177-336X. Anais XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, p. 3908-3920, 2016.

RUE, J. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA & ALMEIDA (Orgs), **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 71-89.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. I, jul. 2009.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan.-abr., 2009.

_____. **Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poiesis Pedagógica. v. 9, n. 1 jan/jun. 2011; p. 07-19.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez., 99.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set.-dez., 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião**. Educação superior em debate. In: Modelos institucionais da educação superior. Brasília, Inep, 2005. p. 275-289. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/35>

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade - polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, R. da. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, ano 1, mar., 2006.

_____. **Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil Pedagogia Social**. Revista Interuniversitaria, núm. 27, enero-junio, 2016, pp. 179-198 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.

_____. **Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira**. Revista Voos, Vol. 2, Jul 2010, pgs. 67-82.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos (Diretrizes Curriculares Nacionais)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun., 2008

_____; SIMÕES, F. M. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos**. Revista Educação&Realidade, v.2, n.25, p. 25-39, jul./dez., 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOKOLOWSKI, M. T. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, Piracicaba, ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

USP. **Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP)**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

VALE, A.; CARVALHO, C. A.; CHAVES, V. L. J. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CHAVES, V. J.; CASTRO, A.; CABRITO, B.; CERDEIRA, L. (Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. 1ed. Lisboa: EDUCA, 2014, p. 199-220.

VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA & NAVES (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: J.M Editora, 2005, p. 25-52.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Acessado em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, 2001.

VIEIRA, S. L. **A Educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na Educação Básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartir Latin, 2014, Cap 4, p. 312-388.

YOUNG, M. **Teoria do Currículo: O que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

APÊNDICE I

Ficha de caracterização das matrizes e cursos (Fonte: PIMENTA; FUSARI et al., 2014)

Pesquisa: A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo (2014).

I - Dados de caracterização das IES

Região: _____

Nome da IES: _____

Nome da Mantenedora: _____

Nº registro E-MEC _____

End: _____

CEP: _____

Telefones: _____

Coordenação: _____

E-mail: _____

Site: _____

Nº de vagas no processo seletivo: _____ vagas

Matutino () vespertino () noturno ()

Forma de ingresso () nota ENEM () vestibular

Categoria Administrativa

() pública

() federal () estadual () municipal

() privada () sem fins lucrativos () com fins lucrativos

() filantrópica () confessional () comunitária

Organização Acadêmica

() universidade () Centro Universitário () Faculdade

Modalidade de organização

() presencial () a distância

Tipo de organização curricular

() disciplinar () modular () outra

Objetivos do Curso

Perfil do Egresso

Carga horária total do curso: _____ horas

Curso: () semestral () anual

Carga horária semanal: _____ horas

Carga horária semestral: _____ horas

Carga horária do estágio: _____

Carga horária das disciplinas: _____

Carga horária das AACC: _____

Tempo de integralização:

- () 3 anos/ 6 semestres () 3 anos e meio/7 semestres
 () 4 anos/8semestres () 4 anos e meio/9 semestres
 () 5 anos/10 semestres () mais de 5 anos

Registros no E-MEC de matrizes curriculares em curso

- () 1 () 2 () 3 () mais de 3

Nota no ENADE

II – Dados para análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas (último registro no E-MEC)

1. Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação (*Introdução aos estudos de Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, História da Educação, Antropologia etc.*)

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais

(*Políticas da Educação Básica, Currículo, Teorias do Currículo etc.*)

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente (*Conteúdos do currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Didáticas e/ou Metodologias específicas, Práticas de Ensino etc.*)

3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil

3.2.1 Áreas disciplinares/ Linguagens na Educação Infantil

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental

3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino Fundamental

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental (especificação dos dois níveis de ensino juntos)

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

3.5 Conhecimentos relativos à Didática

(Planejamento, avaliação da aprendizagem etc.)

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional *(Coordenação do trabalho Pedagógico, Gestão Educacional, Supervisão, Educação em espaços não escolares, Avaliação institucional etc.)*

4.1 Relativos à escola:

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

4.2 Relativos aos espaços não escolares:

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado:

5.1 - Sem especificação do nível de ensino

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

5.2 Com especificação:

5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio na Educação Infantil

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio no Ensino Fundamental

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

6. Sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

8. Conhecimentos integradores

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

9. Outras disciplinas

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Nome da disciplina	Carga horária
Soma	
% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso	

APÊNDICE II

Tabela 1: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 404.850 h)	Quanto ao n° de disciplinas (Total geral: 7.245 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,39%	15,57%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,08%	36,89%
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,73%	23,40%
3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil	4,62%	4,43%
3.2.1 Áreas disciplinares /Linguagens na Educação Infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental	1,66%	1,68%
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,21%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental	1,44%	1,20%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,63%	6,18%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73%	6,35%
4.1 Relativos à escola	6,38%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,35%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,64%	4,89%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,52%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,51%	1,37%
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil	0,56%	0,44%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no Ensino Fundamental	0,58%	0,51%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional	0,37%	0,41%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,52%
8. Conhecimentos integradores	3	2,32%
9. Outros conhecimentos	11,04%	12,66%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: PIMENTA; FUSARI et al., 2014, p. 14-15.

APÊNDICE III

Tabela Geral: Número de disciplinas de EJA e carga horária oferecidas pelas instituições analisadas na pesquisa *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (PIMENTA; FUSARI et al., 2014).

CAT. 7 – EJA				
Identificação das IES	Núm. Disciplinas	Carga Horária (h)	% Disciplinas	% Carga horária ¹⁸
1	1	50	25,0%	26,3%
2	1	80	20,0%	25,0%
3	0	0	0,0%	0,0%
4	0	0	0,0%	0,0%
5	1	68	33,3%	33,3%
6	1	40	20,0%	18,2%
7	1	40	14,3%	11,8%
8	2	80	33,3%	28,6%
9	1	80	16,7%	17,4%
10	1	60	33,3%	33,3%
11	2	100	40,0%	41,7%
12	1	80	20,0%	20,7%
13	1	40	33,3%	33,3%
14	1	80	25,0%	28,6%
15	1	80	25,0%	28,6%
16	0	0	0,0%	0,0%
17	1	40	25,0%	20,0%
18	1	80	16,7%	18,2%
19	0	0	0,0%	0,0%
20	0	0	0,0%	0,0%
21	9	336	34,6%	34,6%
22	0	0	0,0%	0,0%
23	1	40	16,7%	12,5%
24	1	96	25,0%	23,5%
25	0	0	0,0%	0,0%
26	0	0	0,0%	0,0%
27	1	40	33,3%	20,0%

¹⁸ As porcentagens das duas últimas colunas referem-se, respectivamente, a quantidade de disciplinas de EJA em relação a todas as disciplinas da Categoria 7 e a quantidade de carga horária das disciplinas de EJA em relação ao total da carga horária das disciplinas da Categoria 7. Esse comparativo foi feito pra ter uma ideia de proporcionalidade dentro da Categoria 7 em relação a todas as disciplinas oferecidas nesta categoria.

28	1	40	20,0%	20,0%
29	1	50	20,0%	20,0%
30	1	40	33,3%	28,6%
31	1	60	33,3%	27,3%
32	1	40	20,0%	15,4%
33	1	60	25,0%	20,0%
34	1	40	20,0%	20,0%
35	2	68	33,3%	28,6%
36	1	40	16,7%	12,5%
37	1	80	20,0%	20,0%
38	2	200	66,7%	71,4%
39	1	80	20,0%	30,8%
40	0	0	0,0%	0,0%
41	1	40	25,0%	16,7%
42	1	40	25,0%	25,0%
43	1	90	33,3%	33,3%
44	1	40	33,3%	33,3%
45	0	0	0,0%	0,0%
46	0	0	0,0%	0,0%
47	1	40	33,3%	33,3%
48	1	40	20,0%	15,4%
49	1	33	50,0%	50,0%
50	2	144	33,3%	40,4%
51	1	40	20,0%	15,4%
52	1	40	20,0%	15,4%
53	1	80	20,0%	25,0%
54	1	40	20,0%	15,4%
55	3	225	75,0%	75,0%
56	1	40	16,7%	11,1%
57	1	80	50,0%	50,0%
58	2	80	25,0%	25,0%
59	1	34	16,7%	12,5%
60	0	0	0,0%	0,0%
61	2	60	33,3%	28,6%
62	1	36	20,0%	16,7%
63	0	0	0,0%	0,0%
64	1	80	50,0%	50,0%
65	1	40	25,0%	22,2%
66	1	80	25,0%	33,3%
67	1	80	25,0%	25,0%
68	1	80	20,0%	28,6%
69	0	0	0,0%	0,0%
70	0	0	0,0%	0,0%

71	1	72	33,3%	40,0%
72	1	33	20,0%	20,0%
73	1	80	33,3%	33,3%
74	1	40	16,7%	12,5%
75	1	56	20,0%	22,8%
76	1	80	33,3%	40,0%
77	0	0	0,0%	0,0%
78	1	60	25,0%	25,0%
79	1	40	14,3%	14,3%
80	1	80	25,0%	28,6%
81	1	45	25,0%	25,0%
82	0	0	0,0%	0,0%
83	1	40	25,0%	25,0%
84	1	66	33,3%	33,3%
85	0	0	0,0%	0,0%
86	1	50	33,3%	35,7%
87	1	40	20,0%	15,4%
88	1	40	20,0%	16,7%
89	1	40	25,0%	16,7%
90	1	40	20,0%	18,2%
91	1	72	25,0%	28,6%
92	1	36	20,0%	16,7%
93	2	80	12,5%	12,5%
94	1	75	50,0%	50,0%
95	0	0	0,0%	0,0%
96	1	40	20,0%	20,0%
97	1	40	25,0%	16,7%
98	1	40	20,0%	16,7%
99	1	40	25,0%	25,0%
100	1	40	25,0%	14,3%
101	2	80	40,0%	40,0%
102	1	40	20,0%	15,4%
103	1	0	20,0%	0,0%
104	1	72	33,3%	33,3%
105	2	0	33,3%	0,0%
106	1	0	33,3%	0,0%
107	1	34	33,3%	20,0%
108	1	80	16,7%	22,2%
109	1	80	20,0%	22,2%
110	1	0	25,0%	0,0%
111	1	60	16,7%	21,4%
112	0	0	0,0%	0,0%
113	1	44	16,7%	14,3%

114	1	80	25,0%	40,0%
115	1	80	16,7%	16,7%
116	1	60	25,0%	25,0%
117	1	80	16,7%	23,5%
118	0	0	0,0%	0,0%
119	2	72	40,0%	40,0%
120	1	40	20,0%	16,7%
121	2	80	40,0%	28,6%
122	1	0	100,0%	0,0%
123	0	0	0,0%	0,0%
124	1	80	20,0%	25,0%
125	2	80	33,3%	33,3%
126	1	60	25,0%	30,0%
127	1	40	20,0%	15,4%
128	1	0	25,0%	0,0%
129	1	60	25,0%	30,0%
130	0	0	0,0%	0,0%
131	1	80	16,7%	16,7%
132	1	60	25,0%	25,0%
133	1	80	33,3%	33,3%
134	1	44	25,0%	25,0%
135	1	60	20,0%	22,6%
136	1	80	33,3%	40,0%
137	1	80	12,5%	12,5%
138	0	0	0,0%	0,0%
139	1	30	33,3%	20,0%
140	1	60	33,3%	33,3%
141	1	90	50,0%	75,0%
142	1	80	12,5%	15,4%
143	0	0	0,0%	0,0%
144	1	60	25,0%	28,6%
Total Geral	142	7361	====	====
Média Geral	1	54,125	22,81%	21,84%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados pela pesquisa de Pimenta; Fusari et al., 2014.

APÊNDICE IV

Quadro 3 referente à Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas, que compreende as dimensões: 1. Objetivos da disciplina, 2. Conteúdo programático e 3. Bibliografia trabalhada, das disciplinas de EJA dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo focalizadas no presente estudo.

Quadro 3 – Categoria B: Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas	
Identificação da IES: Instituição A / Curso 1 (A. 1)	
Disciplina: Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	A disciplina tem por objetivo aprofundar estudos de políticas públicas de educação básica no Brasil, analisando especificamente a modalidade destinada à educação de jovens e adultos. Abrange análise de dados sócio-demográficos, da história, da legislação, do financiamento e das políticas públicas recentes de educação de jovens e adultos, situando-as frente às correntes internacionais de pensamento sobre esse âmbito educativo.
2. Conteúdo programático	1 – Brasileiros jovens e adultos analfabetos e/ou com baixa escolaridade: quem e quantos são; onde estão. 2 – História das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. 3 – Concepções de aprendizagem de jovens e adultos no pensamento pedagógico contemporâneo. 4 – O direito à educação ao longo da vida e a legislação educacional sobre o tema. 5 – Políticas públicas e financiamento da educação de jovens e adultos. 6 – Educação de jovens e adultos, formação profissional e geração de renda. 7 – Políticas de educação de jovens e adultos em privação de liberdade. 8 – Políticas de educação de jovens e adultos com deficiência.
3. Bibliografia trabalhada	<p>ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L. J. G et al. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.</p> <p>BEISIEGEL, C. de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.</p> <p>BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. IN: Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas : Mercado de Letras, 2003, cap. 11, p. 195-209.</p> <p>CURI, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília : Mec,CNE, 2000, 64p.</p> <p>CONFITEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém. UNESCO, 2009. Disponível em http://forumeja.org.br/files/Belem_Final_es.pdf</p> <p>DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.</p> <p>DI PIERRO, M. C. Educação jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v.38, p.367-391, 2008. (http://www.scielo.br)</p>

	<p>DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008 (disponível em http://www.ufsm.br/revistaeducacao)</p> <p>DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R. Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.</p> <p>FERRARO, A. R.; KREIDLOW. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n.2, 2004, p. 179-200.</p> <p>FREITAS, A. P. R. A luta pelo direito à educação de jovens e adultos com deficiência no Brasil. São Paulo, 2009, mimeo.</p> <p>FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. Educação de adolescentes, jovens e adultos analfabetos. IN: História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo, Cortez, 2009, p. 209-263.</p> <p>FROCHTENGARTEN, Fernando. Educação de adultos migrantes: a experiência de um professor nativo. Travessia, São Paulo, v. 56, p. 41-45, 2006.</p> <p>GALVÃO, A. M., DI PIERRO, M. C. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brás. Edu., São Paulo, n.14, p.108-130, 2000 (disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm)</p> <p>INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, 2003.</p> <p>JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n.1, p. 1-14, 2008 (http://www.reveja.com.br)</p> <p>RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educ. e Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.</p> <p>RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, n. 2, jan./abr. 2007, Lisboa, p. 3550 (disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt).</p>
<p align="center">Disciplina: Metodologia e Fundamentos da Alfabetização/Letramento de Jovens e Adultos</p>	
<p>Dimensões:</p>	
<p>1. Objetivos da disciplina</p>	<p>Criar condições para que o aluno: a) Investigue e discuta questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna oral e principalmente escrita, enfocando a alfabetização de jovens e adultos como problema de especial importância para sociedade brasileira. b) Reflita sobre a realidade do cotidiano escolar, buscando as relações e implicações dos fundamentos teóricos estudados para a construção de uma visão crítica referente ao professor alfabetizador de jovens e adultos em situação de pouca escolarização. c) Programe e execute atividades que o preparem para atuar como profissional, docente, ou ainda, em diferentes postos da área educacional que tratem da aquisição e desenvolvimento da língua materna, escrita e falada, por jovens e adultos.</p>
<p>2. Conteúdo programático</p>	<p>a) Os aspectos cognitivos pertinentes ao processo de escolarização de jovens e adultos em sociedades de tradição oral e escrita; b) As relações de poder derivadas deste processo que podem ser observadas no uso da linguagem como instrumento de comunicação; c) A relação entre linguagem e identidade; d) O preconceito lingüístico e a hierarquização das diferentes línguas e dos diferentes falares no Brasil e no mundo. e) A alfabetização como questão nacional no Brasil., alguns conceitos necessários: alfabetização, letramento, analfabetismo de resistência, alfabetização de opressão, letrismo funcional, letrismo a público funcional. f) A oralidade e a comunicação: a importância da escola. g) Algumas contribuições da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística na alfabetização/ letramento de jovens e adultos. h) As práticas escolares, a variedade lingüística e o desenvolvimento da escrita. i) Aspectos legais; aspectos metodológicos; currículos e programas no ensino de jovens e adultos.</p>
<p>3. Bibliografia trabalhada</p>	<p>BAGNO, Marcos. Preconceito Lingüístico- o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.</p> <p>BIARNÈS, Jean. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, Jul./ dez. 1998.</p> <p>CAPOVILLA, ^a A. G. S., e CAPOVILLA, F. Alfabetização: Método Fônico. São Paulo: Memnon Edições Científica, 2002.</p>

	<p>GOODY, J. (ed.). Domesticação do pensamento selvagem. Lisboa: Editorial Presença, 1988.</p> <p>_____. A lógica da escrita e a organização da sociedade. Lisboa, Edições 70, 1986.</p> <p>IANNI, Octavio. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.</p> <p>KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.</p> <p>NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto. de Recursos Humanos, 1988.</p> <p>PALLARES-BURKE, Maria L. G. As muitas faces da história: nove entrevistas. São Paulo, Editora UNESP, 2000.</p> <p>SILVA, N. Falar, ler, escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização. Tese de doutorado- FEUSP- 2001.</p> <p>_____. O que ser adulto. Revista educacaoonline, organizada pela profa. Leny Mrech. Outubro de 2002.</p> <p>SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.</p> <p>VYGOTSKY, LS A Formação Social da Mente S. Paulo: Martins fontes, 1989 Parâmetros Curriculares Nacionais- EJA Parâmetros em Ação.</p>
Disciplina: Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir diferentes iniciativas para a educação de pessoas jovens e adultas das classes populares, destacando práticas, discursos e instituições estritamente escolares e projetos educativos vinculados a outros espaços, em especial aqueles nos quais a educação é pensada como instrumento de inclusão e/ou “reabilitação”. • Compreender identidades e sentidos historicamente construídos em relação a esses grupos, relacionando-os às práticas educacionais dirigidas diretamente a essas populações. • Destacar experiências e pesquisas brasileiras a partir de meados do XIX e as conexões entre essas e de outros mundos com as quais dialogam, ora em convergência, ora em conflito.
2. Conteúdo programático	<p>Parte I – História da Educação e estado da arte em relação à educação de pessoas jovens e adultas.</p> <p>Parte II – Sentidos atribuídos à juventude e à maturidade no império e na república.</p> <p>Parte III – Tempos, espaços, práticas e discursos escolares para educação de pessoas jovens e adultas.</p> <p>Parte IV – Tempos, espaços, práticas e discursos não escolares para educação de pessoas jovens e adultas.</p>
3. Bibliografia trabalhada	<p>ALVAREZ, Marcos César. Bacharéis, Criminologistas e Juristas: saber jurídico e nova escola penal no Brasil. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2003.</p> <p>ANTONACCI, Maria Antonieta M. A vitória da razão(?) O Idort e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero, 1992.</p> <p>BARBOZA, Andressa Cristina C. Cartilha o Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920 a 1930). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2007.</p> <p>BARRETO, Vera. Paulo Freire para Educadores, São Paulo: Arte & Ciência, 1998.</p> <p>BEISIEGEL, C. R. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro. (2004)</p> <p>BICCAS, Maurilane de; FREITAS, Marcos Cezar. Historia Social da Educação Brasileira (1926/1996). São Paulo, Cortez Editora, 2009.</p> <p>BICCAS, Maurilane de. A escolarização de adolescentes e adultos no oitocentos brasileiro: a Loja Maçônica Independência e a aula do português Valentim José da Silveira Lopes (1874/1888). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008, Porto.</p> <p>Congresso LusoBrasileiro de História da Educação: cultura escolar, migrações e cidadania - Livro de resumos. Porto : SPCE, 2008. v. 1. p.62-63.</p> <p>BICCAS, Maurilane. S.; BARBOZA, Andressa. C. C. . O ensino noturno nas reformas educacionais paulistanas na Primeira República. In. VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación</p>

	<p>Latinoamericana - Libro de resúmenes. Buenos Aires : Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. v. 1. p. 125-126.</p> <p>BICCAS, Maurilane S. ; GARCIA, Erica. . Iniciativas católicas de alfabetização de meninos(as) operárias na Primeira República: o caso das escolas populares (1910-1941). In: VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - Libro de resúmenes. Buenos Aires : Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. v. 1. p. 151-151.</p> <p>CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde nacional e fôrma cívica. Bragança Paulista, SP: Edusf/ IPHAN/CDAPH, 1998.</p> <p>CHALHOUB, Sidney. Classes perigosas. Trabalhadores, Campinas, SP, 1990, p. 2-22.</p> <p>DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, dez 2000, ano XXI, n.º 73, p. 165-181.</p> <p>CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de Massa e Ação Comunitária. Rio de Janeiro: MOBRAL AGGS, 1979.</p> <p>COSTA, Ana L. J. da. À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.</p> <p>DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização & Cidadania, São Paulo, 2004, v. 17, p. 11-23.</p> <p>FARIA FILHO, Luciano Mendes de. República, trabalho e educação: a experiência do instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista, SP: Edusf/ CDAPH, 2001.</p> <p>FÁVERO, Osmar. Cultura popular e educação popular. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983.</p> <p>FERLA, Luis Antonio. Feios, sujos e malvados sob medida - do crime ao trabalho, a utopia médica do biodeterminismo em São Paulo (1920-1945). São Paulo, FFLCH, 2005 (tese de doutorado).</p> <p>FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. Educação e Realidade, Porto Alegre, 2004, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez.</p> <p>FERRAZ, L. M. Auto-imagem em cena: o discursos de jovens e adultos que retornam à escola. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.</p> <p>FONSECA, Celso Sukow da. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Porto, Afrontamento, 1975.</p> <p>GALVÃO, Ana M. de O., DI PERRO, Maria Clara. Preconceito contra analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>GERMANO, José Willington. Lendo e Aprendendo – A Campanha De Pé no Chão. Ed. Autores Associados e Cortez Editora. São Paulo, 1982.</p> <p>GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.</p> <p>GRAFF, Harvey. J. O mito do alfabetismo. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990, n. 2, p. 3163.</p> <p>_____. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>HADDAD, Sérgio. (Coord.). O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.</p> <p>HADDAD, Sergio, DI PIERRO, Maria Clara.. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio./ago.2000.</p> <p>HERSCHMANN, Micael M., PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs.). A invenção do Brasil Moderno. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. INEP – Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP/MEC, 2003.</p> <p>LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>_____. Homem plural: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>_____. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELI, José Luís (Orgs.). Capitalismo, trabalho</p>
--	---

	<p>e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.</p> <p>MANFREDI, Silvia, Maria. Política: educação popular. São Paulo. Editora Símbolo, 1978.</p> <p>MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997, set/out/nov/dez 1997, n.ºs 5 e 6, p. 5-14.</p> <p>MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lucia (orgs.). Tópicos em história da educação. São Paulo, EDUSP, 2000, p. 169-204.</p> <p>MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934). Bragança Paulista: Edusf/ CDAPH, 2003.</p> <p>MUNANGA, K.; GOMES, Nilma L. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república. Bragança Paulista: Edusf/ CDAPH, 2003.</p> <p>PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.</p> <p>_____. História da Educação Popular no Brasil. Rio de Janeiro: Loyola. 6ª. edição, 2003.</p> <p>PEREIRA, I. A oralidade letrada de lideranças não escolarizadas. Campinas: Unicamp. (Dissertação de Doutorado), 1997.</p> <p>PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997, set/out/nov/dez 1997, n.ºs 5 e 6, p. 15-24.</p> <p>PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. In. LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean Claude. História dos jovens. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 83-136 (vol. 2).</p> <p>PERROT, Michelle. Os excluídos da história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, p. 210230.</p> <p>RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.</p> <p>ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A higienização dos costumes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.</p> <p>ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In. LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean Claude. História dos jovens. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 7-16 (vol. 2).</p> <p>SALVADORI, Maria Ângela Borges. Capoeiras e malandros: pedaços de uma sonora tradição popular. Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 1990 (dissertação de mestrado).</p> <p>SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2000, p. 205-224.</p> <p>SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In. SCHMITT, Jean Claude. A história dos marginais. In. LE GOFF, Jacques (Org.). A história nova. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 261-289.</p> <p>SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ FGV, 2000.</p> <p>SOARES, Leônicio. J. G.; GIOVANETTI, Maria. A.; GOMES, Nilma. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p> <p>SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997, set/out/nov/dez 1997, n.ºs 5 e 6, p. 37-52.</p> <p>VÓVIO, Cláudia. L. Textos narrativos e orais produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1999.</p> <p>_____. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2007.</p>
	<p align="center">IES: Instituição B / Curso 2 (B. 2)</p>

Disciplina: Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Geral: Refletir criticamente sobre a política da Educação Escolar de Jovens e Adultos e contextualizá-la no âmbito das políticas de educação no Brasil. Específicos: 1. Analisar as questões do analfabetismo no Brasil e conhecer as propostas de educação de adultos. 2. Compreender a prática dialética de consideração dos saberes dos alunos articuladas aos saberes técnico-científicos, em sala de aula, como maneira de desenvolver habilidades de participação mais ampliada de cidadania, ética e convívio social.
2. Conteúdo programático	1. Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. 2. O legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos. 3. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: a visão social da educação. 4. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar. 5. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos e possibilidades de re-construção de conhecimento.
3. Bibliografia trabalhada	<p>BEISIEGEL, Celso de Ruy. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 1997, n.4, p.26-34.</p> <p>_____. Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. São Paulo: FEUSP (Texto apresentado na 22a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set/1999).</p> <p>FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.</p> <p>_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>GADOTTI, M. A educação dialética. São Paulo: Cortez, 1983.</p> <p>HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos (1964/1985). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.</p> <p>_____. e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. ANPED, Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago. N.14. Ano 2000. Número Especial.</p> <p>GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>HABERMAS, Jürgen. Teoria da Ação Comunicativa. Madri: Taurus, 1987.</p> <p>PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1973.</p> <p>_____. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: Encontro latino – americano sobre educação de jovens e adultos Trabalhadores. Olinda, 1993. Anais. Brasília: INEP, p. 21-40.</p> <p>PICONEZ, Stela. Pedagogia de Projetos como alternativa para ensino- aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Reflexões 16, jan/98, NEA-FEUSP.</p> <p>_____. Educação Escolar de Jovens e Adultos: a reconstrução dos conhecimentos na organização do trabalho pedagógico. Série Relatos de Pesquisa, n. 29, INEP. Brasília: MEC/INEP, 1994.</p>
Identificação da IES: Instituição C / Curso 3 (C. 3)	
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos: Diversidade e Práticas Educativas	
Dimensões:	

1. Objetivos da disciplina	Estudar a concepção de educação de pessoas jovens e adultas como direito humano; Estudar os desafios e possibilidades provocados pela diversidade do público da EJA; Refletir sobre os desafios e possibilidades relacionadas à qualidade da modalidade EJA ofertada na escola pública.
2. Conteúdo programático	UNIDADE I - O direito humano à educação para pessoas jovens e adultas - Histórico da EJA - Princípios do direito humano à educação: aspectos geracionais e culturais - Modalidades de elaboração do conhecimento - Financiamento, oferta e demanda; UNIDADE II - Estratégias político-didático- pedagógicas - Formação de professores - Currículo - Ensino e aprendizagem – as diferentes áreas do conhecimento - Documentos de referência e orientação; UNIDADE III - Sujeitos da EJA: diversidade e cidadania - Educação no campo - Educação indígena - Educação de povos e comunidades tradicionais - Educação de pessoas privadas de liberdade.
3. Bibliografia trabalhada	<p>ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. (2010) Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1374/798.</p> <p>AÇÃO EDUCATIVA/MEC. Análise da Proposta curricular do MEC para a EJA, 1º segmento. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.</p> <p>ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008 educação. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao</p> <p>CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.</p> <p>FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 36 ed. São Paulo : Editora Paz e Terra. 2014. 189p.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo : Paz e Terra. 2008. 148p.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da esperança. São Paulo : Paz e Terra. 2000.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 21 ed. São Paulo : Paz e Terra.1987. 184p.</p> <p>GALVÃO, A.M.O e SOARES, L.J.G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In.: ALBUQUERQUE, E.B.C e LEAL, T.F. (org). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. São Paulo. p. 27 a 58.</p> <p>GALVÃO, A.M.O. e DI PIERRO. O debate teórico: podem as pesquisas auxiliar a superar o preconceito contra o analfabeto? (Cap.IV). In.: Preconceito contra o analfabeto. São Paulo : Cortez, 2007. (Preconceitos ; v.2) p.71-95.</p> <p>GOMES, N.L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In.: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L. Diálogos na educação de jovens e adultos.- 4 ed. e Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos EJA). P. 87-104.</p> <p>GRACIANO, M.; HADDAD, S. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3649/pdf_435</p> <p>IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 e 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma freireano e Rhizome freirean - n. 13 e 2012 e Instituto Paulo Freire de Espanha. Disponível em http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens</p> <p>LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf</p> <p>OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf.</p> <p>PEDRALLI, Rosângela e CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3. 2013. p. 771-788</p> <p>SIEMS, M.E.R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção.</p>

	<p>Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf</p> <p>SILVA, A. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 21, Enero, 2013. Arizona State University. pp. 1-23. Disponível http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728030</p>
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Promover, por meio de imersão no campo da educação de jovens e adultos (EJA), em diálogo com os preceptores desta modalidade de Residência Pedagógica; Formação teórica e empírica dos graduandos de Pedagogia, mediante identificação, compreensão e análise das dinâmicas educativas que têm lugar no campo da EJA; Identificação de questões relativas às especificidades do campo da EJA; Busca de soluções a questões identificadas na rotina escolar, por meio da pesquisa, da análise de propostas para essa modalidade e de proposição de ações pedagógicas combinadas entre professores preceptores, professores das escolas-campo.
2. Conteúdo programático	O campo da educação de jovens e adultos e sua constituição na história da educação brasileira; Direitos educativos e as políticas públicas para a EJA; Tendências do pensamento político pedagógico sobre a educação de pessoas jovens e adultas; Diretrizes curriculares atuais e a assunção da EJA como modalidade educativa; Balanço dos estudos sociológicos e psicológicos sobre o perfil de pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas; Os sentidos da alfabetização de jovens e adultos: atualizações no conceito e nas formas de desenvolver processos educativos; As especificidades de programas escolares e da organização de currículos para jovens e adultos; Áreas em diálogo na EJA escolar: o mundo do trabalho, a formação para a cidadania ativa, meios de comunicação de massa, saúde e qualidade de vida, ambiente e sustentabilidade e as novas tecnologias da informação.; Perfil dos educadores, políticas de formação e profissionalização docente; Movimentos sociais e os fóruns de EJA.
3. Bibliografia trabalhada	<p>BÁSICA</p> <p>ABREU, Claudia Barcelos de Moura; VÓVIO, Claudia Lemos. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. In: Revista Educação Santa Maria, v. 35, n.1, p. 183-196, jan./abr. 2010.</p> <p>ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.</p> <p>DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf</p> <p>DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, jul-set. 2010. p. 939-959. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf</p> <p>DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, n.55, p. 58-77, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf</p> <p>HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. n. 14. maio-ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf</p> <p>HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. São Paulo, Perspec.v.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100005&lng=pt&nrm=iso</p> <p>OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf</p> <p>RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade. Ano XX. n. 68. Dez. 1999. p. 184-201. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf</p>

<p>COMPLEMENTAR</p> <p>BRITTO, L. P. Letramento e participação social. In: _____ Contra o consenso. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 16-21.</p> <p>DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização & Cidadania, São Paulo, 2004, v. 17, p. 11-23.</p> <p>FREIRE, Paulo Regis Neves. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2000.</p> <p>GALVÃO, A. M. & DI PIERRO, M. C. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf</p> <p>LEGISLAÇÃO</p> <p>BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf</p> <p>DCNEPNT Parecer CNE/CEB n.º 16/99.</p> <p>DCNEJA Parecer CEB n.º 11/2000.</p> <p>Indicação CEE n.º 08/2000.</p> <p>Resolução CEB n.º 04/99</p> <p>Resolução CNE/CEB n.º 1/2000.</p>	
Disciplina: Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
3. Bibliografia trabalhada	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Identificação da IES: Instituição D / Curso 4 (D. 4)	
Disciplina: Metodologia do trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas o estudo de políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), bem como de teorias que consideram a aprendizagem adulta em suas especificidades. Pretende, ainda, a partir da compreensão das características da aprendizagem adulta orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de aulas, bem como de elaboração de material pedagógico.
2. Conteúdo programático	A disciplina será responsável por abordar: 1. O contexto atual da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) – políticas públicas e teorias educacionais; 2. Problemas encontrados atualmente no âmbito da EJA; 3. A EJA no quadro da Educação ao Longo da Vida; 4. A aprendizagem adulta e os processos de ensino; 5. Desenvolvimento, aplicação e análise de instrumento para caracterização dos/as educandos(as) e educador(a) de uma sala de aula de EJA; 6. Instrumentos de observação de práticas pedagógicas de EJA; 7. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes componentes curriculares, para a educação de pessoas jovens e adultas; 8. Elaboração e análise de material adequado para a aprendizagem de pessoas adultas.

3. Bibliografia trabalhada	<p>Básica</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 218 p.</p> <p>INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MACHADO, M. M. Educação de Jovens e Adultos (org). Em Aberto. Brasília: v.22, n. 82, nov. 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/108 Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>IRELAND, Timothy (Coord.). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>Complementar</p> <p>BRASIL/MEC/TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO. Série Educação ao longo da vida. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=568:salto-parao-futuro-serie-educacao-ao-longo-da-vida&catid=71:destaque Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. N. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.</p> <p>UNESCO. Declaração de Hamburgo. CONFITEA V. Brasília, SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf Acesso em: 15/02/2013. _____.</p> <p>Marco de ação de Belém.</p> <p>CONFITEA VI. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf Acesso em: 15/02/2013.</p> <p>RIBEIRO, Vera Masagão (org). Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. Revista Brasileira de Educação. n. 9. Set/Out/Nov/Dez, 1998.</p> <p>VÓVIO, Cláudia; IRELAND, Timothy (org). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005. 361 p.</p>
Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas situações de inserção no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos em classe das séries iniciais do ensino fundamental, para planejar, desenvolver e avaliar aulas em diferentes componentes curriculares, analisando esse processo à luz da literatura educacional.
2. Conteúdo programático	Orientações para a participação na vida de uma sala de EJA das séries iniciais do ensino fundamental, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem em diferentes componentes curriculares. Orientações para elaboração de relatório final da experiência de docência em EJA. As atividades realizadas na escola, num total de 90 horas no decorrer do semestre, devem ser analisadas pelos alunos e alunas à luz da literatura estudada e das orientações recebidas nas aulas teóricas, compondo o relatório final, instrumento que caracteriza a integralização da disciplina.
3. Bibliografia trabalhada	<p>Básica</p> <p>BRASIL/MEC. Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento – Vera Masagão Ribeiro (coord). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 150p.</p> <p>FLECHA, R. ; MELLO, R. R. . A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. Revista FAEEBA, v. 20, p. 1-16, 2012. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-antiores/ Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>Complementar</p> <p>DAUSTER, T. Oralidade e escrita: notas para pensar as práticas de alfabetização. In: VÓVIO, Cláudia; IRELAND, Timothy (org). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005. 361 p.</p>

<p>FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação Matemática e EJA. In: VÓVIO, Cláudia; IRELAND, Timothy (org). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005. 361 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238por.pdf Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>LEMOS, Cláudia. Práticas de leitura: do estamos falando e o que estamos aprendendo. REVEJ@ - Revista de Educacao de Jovens e Adultos. V. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://www.cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_artigos%5Ccanx%5C20100427192952_Praticas-leitura_REVEJ@_0_ClaudiaVovio.pdf Acesso em: 12/02/2013.</p> <p>MOURA, Tania Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceio: EDUFAL, 1999. 228 p.</p> <p>SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Materiais didáticos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536%3Amateriais-didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913 Acesso em: 12/02/2013.</p>	
Identificação da IES: Instituição E / Curso 5 (E. 5)	
Disciplina: Concepção e Princípios da Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	A EJA como direito; a história da escolarização de jovens e adultos no Brasil e a trajetória da Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos); Necessidades de aprendizagem de alunos jovens e adultos: dos marcos legais às práticas pedagógicas.
3. Bibliografia trabalhada	GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra 1970, 1996. RIBEIRO, Vera Masagao. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Os Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios em Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação de Jovens e Adultos privilegiarão a prática profissional na docência, as atividades teórico-práticos e possibilitarão: a construção de diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto; gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola, tanto no âmbito dos processos de ensino quanto nas dimensões relativas à gestão educacional; aprofundamento teórico na compreensão e análise da(s) realidade(s) vivenciada(s).
2. Conteúdo programático	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
3. Bibliografia trabalhada	DURANTE, M. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998. CARBONELL, J. A aventura de inovar. Porto Alegre: Artmed, 2002. PICONEZ, S.C.B. Educação escolar de jovens e adultos. Campinas: Papyrus, 2002.
Identificação da IES: Instituição F / Curso 6 (F. 6)	

Disciplina: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica do ensino fundamental; • Analisar criticamente os índices de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais no Brasil e na região, bem como avaliar as políticas públicas de educação voltadas para essa população; • Dominar princípios e orientações básicas para o trabalho na alfabetização de jovens e adultos; • Compreender o contexto histórico, as bases conceituais e os procedimentos principais do método Paulo Freire de alfabetização; • Reconhecer o significado do pensamento de Álvaro Vieira Pinto no desenvolvimento da pedagogia Freireana. • Elaborar atividades e sequências didáticas adequadas às necessidades dos educandos adultos
2. Conteúdo programático	<p>1. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 2. O problema do analfabetismo e suas raízes socioeconômicas 3. As principais políticas públicas de alfabetização de adultos implementadas no Brasil 4. O Programa Brasil Alfabetizado e o analfabetismo. 5. O método Paulo Freire: contextualização histórica 6. Bases conceituais e etapas do método Paulo Freire 7. As contribuições de Álvaro Vieira Pinto para a formação do pensamento de Paulo Freire 8. O trabalho de alfabetização de adultos na sala de aula: orientações práticas elaboradas a partir da experiência do PEJA/FCL.</p>
3. Bibliografia trabalhada	<p>BRANDÃO, C. R. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).</p> <p>FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 150 p.</p> <p>_____. Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 218 p.</p> <p>MAZZEU, F. J. C.; DEMARCO, D. J.; KALIL, L. (orgs.). Caderno metodológico para o professor. 1. ed. São Paulo: UNITRABALHO, 2007. v. 1. 96 p. (Coleção Cadernos de EJA)</p> <p>PINTO, A. B. V. A Questão da universidade. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.</p> <p>_____. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998. 165 p. (Coleção Leitura).</p> <p>_____. Extensão ou comunicação?. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 p.</p> <p>_____. Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, 173 p.</p> <p>_____. A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). Prefácio de Antonio Joaquim Severino. 26. ed., São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1991. 96 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).</p> <p>PAIVA, V. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista (reedição). São Paulo: Graal, 2000.</p> <p>PINTO, A. B. V. Ideologia e desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.</p> <p>_____. Consciência e realidade nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, v. I e II.</p> <p>_____. Por que os ricos não fazem greve?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.</p> <p>_____. Ciência e existência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.</p> <p>_____. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.</p> <p>SAVIANI, D. "Tributo a Álvaro Vieira Pinto". Educação & Sociedade, n. 27, p. 147-49, set. 1987.</p>
Identificação da IES: Instituição G / Curso 7 (G. 7)	
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	

1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	1. A importância filosófica, histórica, social, política e pedagógica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a história da EJA no Brasil; 2. Os sujeitos da EJA: características, perfil e metas que buscam alcançar; 3. Letramento e alfabetização. Decifração do código linguístico e percepção do significado. A importância da leitura e da escrita compreensivas; 4. O sentido da Educação de Jovens e Adultos como leitura do mundo que antecede a leitura da palavra; 5. A “palavramundo” e o contexto da alfabetização articulado ao processo de estruturação do material didático para leitura e escrita do mundo sob a ótica de Paulo Freire; 6. Material didático e elaboração de atividades alfabetizadoras para jovens e adultos que não dominam o processo de leitura e escrita; 7. Educação Popular.
3. Bibliografia trabalhada	<p>BRANDÃO, Carlos. O que é Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense: 1989.</p> <p>COCCO, M. F. Didática de alfabetização: decifrar o mundo. Alfabetização e sócioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.</p> <p>FERREYRA, Erasmo Norberto. A linguagem oral na educação de adultos. Artmed: Porto Alegre. 1998.</p> <p>FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. (org). O processo de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1986.</p> <p>_____. Alfabetização em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.</p> <p>_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>_____. et al. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.</p> <p>_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>KLEIMAN, A. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.</p> <p>_____. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.</p> <p>SOARES, Leôncio e GIOVANETTI, Maria Amélia. Diálogos na educação de jovens e adultos. Editora Autentica: Belo Horizonte. 2006.</p> <p>PINTO, A. V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.</p>
Identificação da IES: Instituição H / Curso 8 (H. 8)	
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
3. Bibliografia trabalhada	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Identificação da IES: Instituição I / Curso 9 (I. 9)	
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Introduzir à discussão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos; Analisar e discutir as declarações internacionais mais importantes sobre a EJA Analisar as Políticas Públicas referentes à EJA nos diversos

	âmbitos federativos. Discutir as metodologias mais adequadas a serem utilizadas em classes de EJA correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental.
2. Conteúdo programático	Abordagens teóricas sobre EJA; Dimensão plural, flexível e histórica das Políticas Internacionais de EJA; Práticas metodológicas dos programas nacionais e regionais de EJA; A história da EJA no Brasil Políticas públicas de EJA no Brasil.
3. Bibliografia trabalhada	<p>Básica</p> <p>Declaração de Belém, ONU 2012</p> <p>Declaração de Hamburgo, ONU 1997</p> <p>DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos: PARECER CNE/CEB 11/2000</p> <p>HADDAD, S. (Org.) ; RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.) ; CATELLI JUNIOR, R. (Org.) . A EJA em xeque - desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. 1. ed. São Paulo: Global, 2014. 230p</p> <p>HADDAD, S. Novos caminhos em educação de jovens e adultos - EJA. 1. ed. São Paulo: global, 2007. v. 1. 256p .</p> <p>MIGUEL, J.C; CAMARGO, M R R M. (orgs.) a EDUCAÇÃO DE PESSOAS Jovens e adultas em capítulos: contextos, desafios e práticas. 1. ed.São Paulo: PROEX; Cultura Acadêmica, 2012.</p> <p>RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.</p> <p>Complementar</p> <p>DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 939-959, 2010.</p> <p>DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente.. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 367-391, 2008.</p> <p>DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. Educação (UFSM), v. 33, p. 395-410, 2008.</p> <p>DI PIERRO, M. C. . Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 1115-1139, 2005.</p> <p>FREIRE, Paulo. A Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra, 1984</p> <p>_____. Educação como prática de liberdade. Paz e Terra. 1969.</p> <p>_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1992.</p> <p>_____. Pedagogia do Oprimido Paz e Terra, 1990</p> <p>GERMANO, José W. Lendo e escrevendo: a campanha de pé no chão. Cortez, 1989.</p> <p>HADDAD, S. . A participação sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 355-369, 2009.</p> <p>HADDAD, S. . A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 197-211, 2007.</p> <p>RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil =- ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção Leituras no Brasil), p. 223</p> <p>SOARES, Leônicio . As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 303-322, 2011.</p> <p>Viver, Aprender – Integrado – 1º Segmento do Ensino Fundamental – (EJA) Ação educativa/ Editora global, 2014.</p>
Identificação da IES: Instituição J / Curso 10 (J. 10)	
Disciplina: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	

Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Conhecer as diversas concepções de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no Brasil e na América Latina; Orientar a elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos; Avaliar programas de Educação de Jovens e Adultos.
2. Conteúdo programático	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na América Latina; Fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos; A metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Os processos educacionais nos movimentos sociais; Cultura popular e educação de jovens e adultos; O educador na educação de jovens e adultos; Currículo na educação de jovens e adultos; Avaliação na educação de jovens e adultos; A dimensão ética, estética e política na educação de jovens e adultos.
3. Bibliografia trabalhada	<p>BÁSICA</p> <p>ABDALLA, Maurício. O princípio da coordenação: em busca de uma nova racionalidade. São Paulo: Paulus, 2002.</p> <p>ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.</p> <p>ARRUDA, Marcos. Humanizar o infra-humano. Petrópolis: Vozes, 2003.</p> <p>CETRULO, Ricardo. Alternativas para uma acción transformadora. Montevideo: Trilce, 2001.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>JAPIASSU, Hilton. A pedagogia da incerteza. Rio de Janeiro: Imago, 1983.</p> <p>LOVISOLO, Hugo. Educação popular: maioria e conciliação. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica Bahia, 1990.</p> <p>MALGLAIVE, Gerar. Ensinar adultos. Porto: Editora, 1995.</p> <p>PEREIRA, William César Castilho. Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática. Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento. São Paulo: Editora 34, 1996.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.</p> <p>COMPLEMENTAR</p> <p>ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.</p> <p>BALANDIER, Georges. A desordem: elogio ao movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.</p> <p>BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular. São Paulo: Editora Ática, 1992.</p> <p>COSTA, Maria Vorraber. (Org.). Educação popular hoje. São Paulo: Loyola, 1998.</p> <p>FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez, 1979.</p> <p>FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1961.</p> <p>LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.</p> <p>LECHNER, Norbert. Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1991.</p> <p>LEIRMAN, Walter. (Org.). La educación de adultos como proceso. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1992.</p> <p>MATTEI, Jean-Fraçois. A barbárie interior. São Paulo: Editora Unesp, 2002.</p> <p>MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.</p> <p>MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.</p> <p>MULLER, Robert. O nascimento de uma civilização global. São Paulo: Aquariana, 1993.</p> <p>OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.</p> <p>OSÓRIO, J. (Org.). Educación de adultos y democracia. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1991.</p> <p>PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timoty. Educação de jovens e adultos: uma</p>

	<p>memória contemporânea. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>SIBILA, Paula. O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.</p>
IES: Identificação da IES: Instituição K / Curso 11 (K. 11)	
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
3. Bibliografia trabalhada	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Disciplina: Alfabetização de Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
2. Conteúdo programático	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
3. Bibliografia trabalhada	Não consta no PPC disponibilizado em sítio eletrônico.
Disciplina: Educação de Adultos	
Dimensões:	
1. Objetivos da disciplina	<p>A disciplina propõe contribuir com a formação de Pedagogos para uma atuação consciente e análise crítica, sensível e reflexiva da realidade educacional, de modo geral e, da realidade educacional com adultos, de modo particular. Para tanto, pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Inserir os estudantes dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas discussões sobre Educação de Adultos nos aspectos relacionados às concepções teórico-metodológicas, nas práticas pedagógicas e nos saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos (educador/educando); . Compreender a Educação de (Jovens e) Adultos como uma modalidade da educação brasileira assumida como política pública que se faz presente na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB 9394/96 como direito do cidadão e dever do Estado; . Problematicar as particularidades, as diversidades e as desigualdades da Educação de Adultos e seu potencial como campo de ensino, pesquisa e extensão; . Apresentar as contribuições e influências de Paulo Freire – pensamento e práxis, para a Educação de Adultos no Brasil e no mundo e quais os significados da presença dele nos cenários político-pedagógicos atuais; . Caracterizar, analisar e refletir sobre a Educação de Adultos como condição de inserção dos sujeitos na sociedade contemporânea no âmbito da conjuntura econômica, política, social e cultural; . Desencadear conexões de sentido, a partir das referências e experiências em Educação de Adultos e seu caráter emancipatório e conscientizador, tendo a Educação como prática da liberdade.
2. Conteúdo programático	<p>Tópico I – Breve perspectiva histórica da Educação de Adultos: campos, cenários, concepções e sentidos</p> <p>Tópico II – Paulo Freire: Contributos para a Educação de Adultos</p> <p>Tópico III – Políticas públicas: A Educação de Adultos é um fazer neutro?</p> <p>Tópico IV – Teórico-metodológico para a Educação de Adultos: Diversidade de práticas e saberes</p>

	<p>Tópico V – Os sujeitos da Educação de Adultos: Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende, nós aprendemos...</p> <p>Tópico VI – A Educação de Adultos e sua dimensão transformadora das relações humanas</p>
3. Bibliografia trabalhada	<p>Referências básicas:</p> <p>ARROYO, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p> <p>FÁVERO, O. e FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Revista Inter Ação, v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011.</p> <p>FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 9-21.</p> <p>FLECHA, R. e ELBOJ, C. La educación de personas adultas em la sociedad de la información. In: <u>Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación</u>, Nº 3, 2000, págs. 141-162.</p> <p>FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? Educação & Sociedade, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978</p> <p>_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p> <p>_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 2001.</p> <p>_____. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</p> <p>FURTER, P. Educação e vida. Petrópolis: Vozes, 1966.</p> <p>GIUBILEI, S. Trabalhando com adultos, formando professores. Tese, 200p. (Doutorado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.</p> <p>HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, p. 108-130, 2000.</p> <p>JARA, O. O desafio e a paixão de aprender. In: Rizoma Freireano, v. 4, 2009.</p> <p>LEITE, S. F. O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013.</p> <p>LÉON, A. Psicopedagogia dos adultos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1977.</p> <p>PAIVA, J. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Petrópolis: DP&A, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.</p> <p>PINTO, Á. V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.</p> <p>WEFFORT, F. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.</p> <p>Referências básicas (Documentários e filmografia):</p> <p>Paulo Freire Contemporâneo – Parte 1 e 2. Direção: Toni Venturi. Brasil, MEC, 2006.</p> <p>Central do Brasil – Direção: Walter Sales, Brasil (1998).</p> <p>O leitor – Direção: Stephen Daldry, EUA (2008).</p> <p>Referências básicas (Discografia):</p> <p>Assentamento; Construção e Para todos, de Chico Buarque.</p> <p>Até quando esperar, do grupo Plebe Rude.</p> <p>Coisas do mundo, minha nega, de Paulinho da Viola.</p> <p>Latinoamérica, da dupla Calle 13.</p> <p>Que país é esse? do grupo Legião Urbana.</p> <p>Referências Complementares:</p> <p>BEISIEGEL, C. de Rui. Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira, 1974.</p>

	<p>BRASIL, Constituição da República do Brasil (versão atualizada).</p> <p>BRASIL, Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (versão atualizada).</p> <p>BRASIL, Lei 5692/71 (Capítulo V).</p> <p>_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a educação de jovens e adultos. Reproduzido em SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-133.</p> <p>_____. CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.</p> <p>FÁVERO, O. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-67, 2007.</p> <p>FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.</p> <p>_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</p> <p>_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.</p> <p>_____. & FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra, 1985.</p> <p>GALEANO, E. As palavras andantes. L&PM, 1994.</p> <p>HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>LARROSA, J. & KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante – Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 1-38.</p> <p>PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. 6ª Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: cenários e perspectivas. Cadernos de EJA. IPF, 1999.</p> <p>SILVA, A. G. [Patativa do Assaré]. Cante lá que eu canto cá. Filosofia de um trovado nordestino. São Paulo: Vozes, 1989.</p> <p>SPIGOLON, N. I. Pedagogia da Convivência: Elza e Paulo Freire – vidas que fazem Educação. In: Revista UniFreire – Universitas Paulo Freire, Ano 3, ed. 3, dez. 2015.</p> <p>UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Hamburgo/Alemanha. 1997.</p> <p>_____. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Marco de Ação de Belém, 4 de dezembro de 2009.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.