



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEILA OLIVEIRA DOS ANJOS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB *CAMPUS IX*  
BARREIRAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA**

Feira de Santana-BA

2018

**LEILA OLIVEIRA DOS ANJOS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB *CAMPUS IX*  
BARREIRAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnovick

Feira de Santana-BA,

2018

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

A619c Anjos, Leila Oliveira dos  
O curso de Pedagogia da UNEB Campus IX Barreiras e a formação docente para a EJA./ Leila Oliveira dos Anjos . – 2018.  
120f.

Orientador: Maria Helena da Rocha Besnovick  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1.Formação de professores – UNEB, Barreiras. 2.Curso de Pedagogia. 3.EJA. I.Besnovick, Maria Helena da Rocha, orient.  
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 371.13

**LEILA OLIVEIRA DOS ANJOS**

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS IX BARREIRAS E A FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA A EJA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Nilza da Silva Martins

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana-BA, 10 de maio de 2018.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho ao povo brasileiro, especialmente, àqueles aos quais o direito à educação lhes foi negado.

Aos meus amados pais Lourivaldo e Neuza pelo amor incondicional a mim dedicado. Eles são meus exemplos de força, perseverança e dedicação.

Ao meu amado esposo Clebson pelo amor e companheirismo, pela força nos momentos de fraqueza e por estar comigo na busca dos meus sonhos.

Aos meus queridos irmãos Leandro e Sheila e ao meu sobrinho amado, Pedro Luca, pelo amor sem julgamentos, pelos momentos de descontração e de alegrias, pela confiança e por estarem sempre presentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é compreender que não conquistamos nada sem a ajuda de muitos outros.... Para cada sonho realizado, carregamos conosco o apoio e a solidariedade daqueles que nos cercam e que acreditam em nossos sonhos. É certa disso que deixo registrado meus agradecimentos aos que tiveram mais diretamente comigo durante esta linda caminhada em busca do conhecimento.

De início, quero deixar registrado meu agradecimento às forças divinas, pelo livramento, discernimento, força, saúde e lucidez.

De forma especial, meu agradecimento a minha querida orientadora, professora “Malena”, pela forma gentil e carinhosa com que me acolheu e conduziu como sua orientanda.

A minha família: mãe, pai, irmãos e sobrinho pela confiança, força e amor incondicional.

Ao meu amado esposo, por ter compreendido as minhas ausências, por ter assumido o cuidado de nossas coisas e dos nossos filhotes de patas enquanto dedicava a esta jornada. Obrigada pelo cuidado, carinho e amor a mim dedicados.

De forma mais que especial, aos meus queridos amigos da SU/UFOB, aos quais tenho profunda admiração e respeito: Heloísa, Jessika, José Mario, Luciano, Renato, Patrícia, Prof<sup>o</sup> Leandro, Prof<sup>o</sup> Dayton e Prof.<sup>a</sup> Katyuscia. Sou muito agradecida pelo apoio, carinho, conselhos e acima de tudo, pela amizade que construímos.

Ao querido, professor Jacques Miranda, pelo apoio, confiança, incentivo e amizade.

Aos meus colegas e amigos da UFOB, pela torcida, palavras de incentivo e gentileza. Em especial as minhas queridas amigas, Simone Coité e Carla Andréia, vocês me inspiram muito.

Aos meus queridos colegas do mestrado, a turma 2016. Aprendi muito com cada um de vocês.

A minha querida amiga e companheira de moradia em Feira de Santana, Juliana Chaves. Obrigada pelo lindo encontro, você, Louise e José fizeram meus dias em Feira de Santana mais leves e mais alegres.

À querida professora Nilza Martins pela confiança, generosidade e carinho a mim dedicados.

À querida professora Ana Jovina e ao querido professor Cosme Wilson pela confiança e carinho.

Aos queridos estudantes da turma de Pedagogia 2011 da UNEB/Barreiras, na qual realizei meu Estágio Docente. Agradeço a forma calorosa, respeitosa e carinhosa com que mim receberam.

À minha querida amiga Tânia Lima pela amizade, confiança, carinho e por ter indicado o já querido revisor deste trabalho Jocenilson.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa pela confiança apoio e carinho.

À Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB por ter aprovado minha liberação para realização do mestrado.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB *Campus* Barreiras, pela forma prestativa com que recebeu minhas solicitações de informações e Estágio Docente

## RESUMO

ANJOS, L. O. DOS. **O curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreira e a formação docente para EJA**, 2018, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana-BA, 2018.

O objetivo principal deste trabalho de investigação foi verificar se os conhecimentos ofertados pelo curso de Pedagogia da UNEB, *Campus* IX em Barreiras, têm contribuído para a atuação do docente que atua em turmas da EJA. Para isso, tomamos para estudo os últimos 17 anos de formação, o que corresponde ao período entre os anos 2000 a 2017. Para tanto, tal trabalho investigativo se ancora na abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com pedagogas formadas por este curso que exerceu ou exerce a docência em turmas da EJA, e com professores formadores do referido curso que lecionaram o componente curricular de EJA, mais a análise documental de seus projetos pedagógicos. Como resultado, a presente investigação revela que o referido curso de Pedagogia reservou pouco espaço para a oferta de conhecimentos destinados a este campo educacional nos últimos 17 anos, o que nos mostra a necessidade de assegurar mais espaços de oferta de conhecimentos, tanto teóricos como práticos-metodológicos voltados para formação docente em EJA. Diante de tal revelação, apontamos como um caminho possível para este processo de formação inicial a implementação de um currículo com sólida base teórica aliado à introdução de práticas de ensino voltadas para a especificidades da modalidade. Tal articulação além de promover o desenvolvimento de competências docentes necessárias à modalidade contribuiria também para que a EJA venha a se configurar como campo pedagógico específico.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Formação de professores; EJA.

## **ABSTRACT**

**ANJOS, L. O. DOS. O curso de Pedagogia da UNEB Campus Barreira e a formação docente para EJA, 2018, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana-BA, 2018.**

The main objective of this research was to verify if the knowledge offered by the course of Pedagogy of UNEB Campus IX in Barreiras, has contributed to the effective performance of the teacher who works in classes of the EJA, for this, we have taken to study the last 17 years of training, which corresponds to the period between the years 2000 to 2017. Such research is anchored in the qualitative approach, which we took as instruments of data collection the semi-structured interview with pedagogues formed by this course that carried out or exercises teaching in groups of the EJA, and with teachers who form the course that taught the curricular component of EJA, plus documentary analysis in the pedagogical projects of the same. As a result, the present investigation reveals that the mentioned course of Pedagogy has reserved little space for the supply of knowledge destined to this field of education in the last 17 years, which shows us the need to assure more spaces of offer of both theoretical and methodological practical knowledge aimed at teacher training in EJA. Faced with such a revelation, we have pointed out as a possible way for this initial formation process, the implementation of a curriculum with a solid theoretical base combined with the introduction of teaching practices focused on the specificities of the modality, such articulation in addition to promoting the development of teaching skills necessary to the modality, would also contribute to the EJA being configured as a specific pedagogical field.

**Key words:** Pedagogy course; Teacher training; EJA.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
**BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CBS** – Centro de Ensino Superior de Barreiras  
**CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
**CEB** - Câmara da Educação Básica  
**CESP** - Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CONFINT** - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
**CONSU** – Conselho Universitário  
**CP** - Conselho Pleno  
**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais  
**EAD** - Educação a Distância  
**EJA** - Educação de Jovens e Adultos  
**FMI** - Fundo Monetário Internacional  
**FORUMDIR** – Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação  
**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização de Magistério  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas  
**IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano  
**IES** – Instituição de Ensino Superior  
**IFBA** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
**INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MATOPIBA** - Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia  
**MEC** - Ministério da Educação e Cultura  
**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MPEJ** - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos  
**NEJA** - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos  
**OCDE** - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Social  
**ONGS** - Organizações Não Governamentais  
**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PPGEDUC** - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
**PPP** - Projeto Político Pedagógico  
**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SESC** – Serviço Social do Comércio  
**TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
I O MEU CAMINHAR FALA SOBRE MEU CAMINHO.....	14
II DA ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS NO CAMINHAR DA ESCRITA.....	19
<b>2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS .....	21
1.2 A PESQUISA QUALITATIVA, OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	23
1.3 O PROCESSO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	30
1.4 CENÁRIO DA PESQUISA .....	31
1.4.1 O curso de Pedagogia.....	31
1.4.2 O Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus IX da UNEB .....	33
1.4.3 A cidade de Barreiras .....	35
<b>3. A TRAJETÓRIA POLÍTICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EJA NO BRASIL .....</b>	<b>38</b>
2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR E A EJA AO LONGO DA HISTÓRIA .....	38
2.2 AS POLÍTICAS DA UNESCO PARA A EJA.....	50
<b>4. O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA LEITURA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA.....</b>	<b>59</b>
3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990.....	59
3.2 CURSO DE PEDAGOGIA UNEB BARREIRAS: QUATRO HABILITAÇÕES EM 17 ANOS .....	64
3.3 O LUGAR DA EJA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	66
3.4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EJA .....	76
3.5 ORGANIZAÇÃO DO CURSO EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS PARA A ATUAÇÃO NA EJA .....	78
3.6 AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS RECEBIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EJA .....	88
3.7 COMO OS DOCENTES CONCEBEM A EJA .....	93
3.8 DO REAL AO NECESSÁRIO: CONHECIMENTOS QUE AS DOCENTES CONSIDERAM IMPORTANTES PARA ATUAREM NA EJA .....	100
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa 2 - *Cultura, formação e práticas pedagógicas* da Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS. Tem como principal objetivo analisar se os conhecimentos ofertados pelo curso de Pedagogia UNEB, *Campus Barreiras*, têm contribuído para a atuação do docente que atua em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, tomamos para estudo os últimos 17 anos de formação de pedagogos do referido curso de Pedagogia, o que corresponde ao período compreendido entre os anos 2000 e 2017. O recorte temporal justifica-se pela aprovação, nos anos 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a qual instituiu a obrigatoriedade da oferta da modalidade de EJA no Ensino Fundamental e médio. Tais diretrizes já estavam em consonância com as orientações da LDB, Lei 9394/96, no que se refere à concepção desta modalidade de ensino.

Essas orientações legais geraram impactos nos cursos de formação de professores, incluindo o de Pedagogia; para tanto, a formação de profissionais capacitados para atuar também com o público da EJA passou a ser um dos pré-requisitos legais para os cursos de formação de professores. Nesse sentido, Bastos (2015) afirma que cabe às universidades, como instituição promotora da equalização dos direitos sociais, assumirem o compromisso legal e ético de promover a cidadania por meio da realização de atividades acadêmicas para todos os segmentos da sociedade. Logo, formar docentes capacitados para atender a EJA também se constitui em uma das tarefas dessas instituições.

A EJA caracteriza-se pela especificidade de seu público, logo demanda do curso de Pedagogia enquanto dimensão de formação inicial a oferta de conhecimentos específicos nos campos didáticos, pedagógicos, metodológicos, político, filosófico, enfim, teóricos e práticos, que possibilitem também o atendimento das necessidades educativas dessa parcela de estudantes da educação básica. A partir dessa compreensão, o Parecer do CNE n.11, de 2000, aponta o perfil docente desejado para a modalidade.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do

magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Nesse contexto de formação inicial, compreender as características históricas, sociais e econômicas do público que compõe a EJA se torna imprescindível para o exercício deste diálogo, reconhecer que se trata de jovens e adultos que não tiveram acesso ou condição de permanência na escola na idade que lhes eram de direito e que hoje buscam na escola e na escolarização o resgate de um direito fundamental que se constitui como parte fundante neste processo de preparação de docente de pessoas jovens e adultas.

Tal processo de formação docente toma corpo e propicia a identificação necessária do futuro profissional com a modalidade, ou não, a depender do caso, quando alia os conhecimentos teóricos. Assim, a prática, o contato direto com o campo educacional através das atividades de extensão, os estágios docentes supervisionados e as visitas dirigidas a escolas se constituem em momentos importantes de interação do estudante com seu espaço de atuação profissional.

Foi durante meu Estágio Supervisionado na EJA que surgiram os primeiros questionamentos e inquietações acerca do processo de formação do Pedagogo com vistas à docência na EJA. Tais indagações tomaram corpo ao longo do meu processo formativo e se materializaram neste trabalho investigativo. O processo ocorreu durante a realização da minha formação em Pedagogia, *habilitação em Docência e Gestão de Processos Educacionais*, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX de Barreiras, concluído no ano de 2010. Naquela época, era exigência formativa do referido curso a realização de uma atividade de Pesquisa e Estágio em Espaços não Formais. Como o curso era noturno, e uma boa parte dos estudantes trabalhava durante o dia, não conseguíamos realizar tais Atividades nos Espaços não Formais, sendo encaminhados para turmas noturnas regulares da EJA.

De fato, tal estágio supervisionado ocorreu como um arranjo do curso para dar conta de cumprir com seu programa formativo, mas acabou configurando-se em um momento formativo extremamente rico para todos nós participantes, pois tivemos a oportunidade de vivenciar de perto a realidade educacional da modalidade.

Conseguimos estabelecer não apenas as relações entre os conhecimentos adquiridos na universidade com prática diária da escola, como também acompanhamos todo o processo de orientação pedagógica dos docentes, o planejamento das aulas, auxiliamos na realização das aulas, nas avaliações da aprendizagem, enfim, pudemos vivenciar na prática a dinâmica do espaço escolar.

O contato com tal realidade me fez perceber, não apenas a riqueza de possibilidades deste campo educacional como seu nível alarmante de carências. O encontro que estabeleci com aquelas pessoas, estudantes e docentes, com suas histórias de vida, desejos, esperanças, perspectivas, ilusões e desilusões, não só me aproximou da modalidade como também provocou em mim o desejo de aprofundamento na área.

#### I O MEU CAMINHAR FALA SOBRE MEU CAMINHO...

A materialização deste trabalho é fruto de desejos, interesses, sentidos e questionamentos que foram criados, recriados, significados e ressignificados acerca dos encontros e desencontros que a educação, ou sua falta, causaram na minha vida e na dos meus familiares. Optei por não seguir a cronologia dos fatos, pois só consegui compreender os impactos desse processo em nossas histórias ao compartilhar de forma intensa as experiências e as vivências com os estudantes da EJA, com os quais tive contato durante a realização do Estágio Supervisionado.

Na medida em que conversava com as pessoas envolvidas naquele processo, ouvia suas histórias e buscava compreender, na literatura, as questões que me instigavam na EJA, percebi que também fazia parte daquele universo de exclusão e da negação dos direitos à educação. Sou filha de pais semianalfabetos, suas histórias de vidas são muito próximas aos dos estudantes da EJA que pouco a pouco ia conhecendo, apesar da singularidade própria de cada sujeito, todos compartilhavam das mesmas histórias, pois pertenciam ao mesmo grupo social.

Sou a mais velha de três irmãos. Nascemos numa cidadezinha bastante charmosa na Chapada Diamantina, que se chama Seabra. Porém, como a maioria das cidades do interior do Nordeste à época, o acesso à educação era muito restrito. Não havia creches nem pré-escolas públicas, o que me levou a uma inserção tardia e

muito tímida ao mundo da escola e, por consequência, ao universo da leitura. Fui à escola pela primeira vez aos sete anos de idade e foi lá que tive o primeiro contato verdadeiro com materiais escritos destinados a crianças, nesse caso o livro didático. Era mágico poder fazer a leitura das ilustrações que acompanhavam os textinhos!

Por sua vez, a trajetória de vida de meus pais é semelhante à dos adultos que hoje encontro nas turmas da EJA. Moradores da zona rural estudaram com muita dificuldade até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Meu pai precisou abandonar os estudos para trabalhar e se sustentar e também ajudar no sustento dos irmãos ainda muito jovens. Como a região não oferecia trabalho, foi para São Paulo fazer “bicos”. Aprendeu na prática a profissão de pedreiro. Essa ida a São Paulo, em busca de trabalho, foi a primeira de mais 35 viagens, todas em busca de trabalho ou de uma vida melhor. Com sua ausência, nossa mãe ficava responsável por cuidar de nós, de nos acompanhar em nosso processo educacional.

Minha mãe sonhava em ser professora, porém, por ser mulher, meu avô entendia que não era necessário estudar muito. Como ela já sabia “assinar o nome”, ele se deu por satisfeito e a retirou da escola para ajudar no trabalho da roça. Minha mãe recorda dessa história sempre com muita tristeza. Nossa mãe sempre foi nossa incentivadora em relação aos estudos, para seu orgulho, minha irmã e eu concluímos nossos cursos superiores, já meu irmão ainda pensa na possibilidade de se graduar.

Com muito apoio e esforço da minha família, concluí a educação básica e a graduação, formando-me professora; hoje apresento esta dissertação em um programa de Mestrado em Educação. Minha carreira profissional está sendo construída com muito esforço pessoal, mas compreendo que sem a “mão esquerda do Estado”<sup>1</sup> isso não seria possível, pois todo meu percurso educacional e formativo se deu em instituições públicas de ensino.

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930), diferentemente da “mão direita do Estado”, representada pelos interesses das grandes agências financeiras

---

<sup>1</sup> Bourdieu (1930) utiliza as expressões “Mão direita do Estado” para se referir as ações governamentais destinadas a retirar ou diminuir direitos sociais dos trabalhadores para prestar contas as grandes agências financeiras internacionais, já “Mão esquerda do Estado” corresponde às ações dos agentes dos ministérios que buscam a manutenção e a ampliação dos direitos sociais, tais como educação, saúde, moradia, transporte, seguridade social etc.

que defendem a realização de cortes nas áreas sociais e a implementação do estado mínimo, a “mão esquerda do Estado” é responsável pelo resguardo das fronteiras financeiras do país e da redistribuição da renda arrecadada a partir dos programas sociais de governo, como a previdência social, a segurança, a saúde, a educação etc. Ou seja, é imprescindível o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais e constitucionais do cidadão.

Ao reconhecer a importância do papel do Estado para meu processo educacional e de vida, não posso deixar de evidenciar que muito ainda precisa ser feito em termos de políticas sociais de Estado. No que tange às políticas educacionais, temos um sistema educacional ineficiente que penaliza em especial os mais pobres. Logo, não basta apenas garantir vagas em escolas, é necessário garantir a permanência aliada à qualidade da educação para que a evasão e o abandono do espaço escolar deixem de ser a realidade de muitos estudantes, em especial os da EJA.

É partindo dessa concepção, da garantia ao acesso e da permanência na educação pública e de qualidade enquanto direito, que o foco dessa pesquisa se volta para o processo de formação do pedagogo para o trabalho docente na EJA. Consideramos a temática importante e necessária, uma vez que, para a legislação brasileira, a EJA ainda é compreendida como uma educação menor, fator que fica evidente ao apresentá-la como destinada a compensar o tempo que o estudante ficou fora da escola. Em consonância com este viés compensatório, tal modalidade ainda carrega fortes características assistencialistas. Estes fatores têm contribuído fortemente para que os sujeitos da EJA sejam alijados dos seus direitos ao conhecimento, em muitos casos são ofertados para a modalidade projetos de educação simplificados e aligeirados – os famosos supletivos –, evidenciando que a intenção é a diplomação e não a formação propriamente.

Por outro lado, a LDB, Lei nº 9394/96, identifica a modalidade a partir de suas especificidades, chamando atenção para a necessidade do uso de metodologias específicas, espaços e tempos de aprendizagens próprios, tratamento diferenciado com os saberes, uma vez que se trata de sujeitos já inseridos e ativos na sociedade. Porém, a mesma lei é omissa em relação à formação inicial de professores para essa modalidade, cabendo às instituições que oferecem os cursos de licenciaturas decidirem sobre o assunto.

Na mesma linha, o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dentre as várias questões, apontam para a modalidade as seguintes funções: a *reparadora*, o que compreende não apenas o direito negado, mas uma educação de qualidade e o reconhecimento ontológico da igualdade humana; a *equalizadora*, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e a *qualificadora*, condição de proporcionar a atualização de conhecimentos por toda a vida.

A EJA tem se configurado como tema de muitas pesquisas nos últimos anos; são inúmeras as teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre as várias questões que envolvem este campo educacional. No entanto, quando se trata de pesquisas sobre a formação de professores, em especial a formação inicial de professores para a modalidade, são poucos os trabalhos realizados.

Nesse restrito rol de pesquisas sobre a formação inicial de professores para a EJA, citamos Barbosa (2012), que durante sua pesquisa de mestrado, analisou o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará para compreender como era trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia, e Bastos (2015) que teve como mote de pesquisa a formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA.

Ao desenvolver seu trabalho, Barbosa (2012) guiou-se pela questão problematizada: como a EJA é trabalhada na formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da UEPA? A partir de tal questão, a autora pretendia compreender de que maneira a EJA era concebida e vivenciada no curso de Pedagogia da UEPA, isto é, qual o lugar ocupado dentro do referido curso, quais práticas eram desenvolvidas para colaborar com a formação de professores para trabalharem na EJA.

Já Bastos (2015) teve como objeto de pesquisa a formação do pedagogo para a docência na EJA e os saberes necessários para a prática docente na EJA. A autora tomou como problemática de pesquisa o espaço ocupado pela EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, da UNEB na região de Irecê no Estado da Bahia.

Ao final da investigação, Bastos (2015) chegou à conclusão de que o curso de Pedagogia do *Campus XVI* da UNEB, para atender à formação inicial de docentes

para trabalhar com EJA, precisaria incluir componentes curriculares que discutissem as especificidades, pois faltava aos egressos maior aporte de conhecimentos epistemológicos, metodológicos e históricos suficientes para desenvolver suas práticas de forma segura na modalidade.

A autora se coloca como uma das pioneiras no Estado da Bahia a tomar para análise a formação docente de pedagogos para a EJA; sua pesquisa se concentrou na região de Irecê, território de identidade formado por 20 municípios localizados na mesorregião Centro-Norte da Bahia.

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2018)

Os resultados da investigação de Bastos (2015) se tornam relevantes na medida em que aponta para a necessidade de reestruturação no curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Irecê para atender de forma desejada a formação de docentes para a EJA. A região é carente de docentes com formação nas demais licenciaturas, principalmente as voltadas para ciências exatas, fator que exige uma formação multifacetada do profissional em Pedagogia para contornar tais deficiências educacionais. Cabe ressaltar que os dados em relação ao número de pesquisas sobre a EJA, no estado da Bahia, avançaram de forma significativa depois da implantação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de EJA no país. Contudo, muita coisa ainda precisa ser feita. Há uma lacuna considerável não apenas no campo das pesquisas, mas também no das ações concretas no que se refere à formação inicial de pedagogos para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Já em relação ao panorama geral de pesquisas sobre a EJA no estado da Bahia, Laffin e Dantas (2015) realizaram um levantamento, no ano de 2015, com o objetivo de analisar as pesquisas que tinham como mote a modalidade no contexto

da Bahia, para compreender quais eram os principais objetivos que guiaram tais investigações. As autoras conseguiram catalogar 77 pesquisas realizadas entre teses de doutoramento e dissertações de mestrado entre os anos de 1977 e 2014. No levantamento, as autoras apontam que nenhuma das pesquisas teve a formação inicial do professor para EJA como foco.

Porém, no ano de 2015, houve uma mudança significativa em tal panorama: os mestrandos da primeira turma do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB defenderam suas dissertações e, dentre elas, dez pesquisas tiveram temas relacionados à formação de professores para a EJA. Cabe ressaltar que a área de concentração 2 do referido Programa é destinado à pesquisa no campo da formação de professores, fator que alavancou as pesquisas na área de formação de professores para este campo da educação.

É em meio ao contexto apresentado que buscaremos contribuir com a presente pesquisa, que tem como foco a formação inicial do pedagogo com vistas a docência na EJA. Assim, temos como questão norteadora desta pesquisa: **Como o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, Campus IX em Barreiras, nos últimos 17 anos contribuiu para formação docente na EJA?** Implicando para tanto o alcance dos seguintes objetivos específicos: verificar como o curso tem organizando os conhecimentos destinados à formação docente para a modalidade; identificar como os docentes egressos do referido curso, que atuam na EJA, compreendem a modalidade; e investigar quais conhecimentos estes docentes consideram importantes para atuar na modalidade.

## II DA ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS NO CAMINHAR DA ESCRITA

Esta dissertação foi dividida em três capítulos: o primeiro – “*Trajetória metodológica da Pesquisa*” – é destinado aos caminhos metodológicos, no qual apresentamos a linha teórica que fundamenta o estudo, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, o perfil dos sujeitos participantes da investigação, o cenário da pesquisa, assim como a descrição do processo de tratamento e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado a “*A trajetória político-social da EJA no Brasil*”, buscamos descrever as políticas destinadas à educação de adultos em cada período

histórico do Brasil. Buscamos demonstrar quais são os resultados e os impactos advindos destas políticas para sociedade e para a vida dos jovens e adultos analfabetos. Ao analisar tal trajetória histórica, não podemos fugir da Educação Popular, pois esta se encontra imbricada na educação de adultos no país. Destacamos também neste capítulo as interferências sofridas por este campo da educação pelas políticas advindas dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da UNESCO, entre outros órgãos, e suas concepções de cunho neoliberais empregadas na educação de modo mais amplo e mais fortemente na Educação de Jovens e Adultos.

Já o terceiro e último capítulo, intitulado “*O Curso de Pedagogia: uma leitura da formação docente para EJA*”, traz de forma breve uma discussão acerca dos processos de reformas pelas quais passou a educação brasileiras ao longo dos anos de 1990 e da repercussão de tais reformas nos cursos de formação de professores, em especial no curso de Pedagogia. Discutimos também nessa parte do trabalho, o turbulento processo pelo qual passou o curso de Pedagogia quando da reformulação de suas diretrizes na busca de definição do perfil do profissional pedagogo.

Ainda no terceiro capítulo, trataremos a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos deste Curso de Pedagogia (PPP) no que refere aos conhecimentos destinados à formação do docente para a EJA. Procuramos entender como os sujeitos envolvidos no referido curso, as docentes egressas do curso que atuam ou atuaram na EJA e os professores formadores do mesmo que lecionaram o componente curricular de EJA, pensam sobre tal processo de formação inicial, a concepção das docentes sobre a modalidade e os conhecimentos sobre a EJA que eles consideram que devem ser assegurados durante a formação inicial no curso de Pedagogia.

Esperamos que os resultados alcançados com este trabalho reflitam nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia no que concerne à formação de pedagogos para o exercício da docência em turmas da EJA. Já para a EJA, enquanto modalidade da educação básica, espera-se que as discussões e os debates aqui levantados possam contribuir para que este campo da educação se estabeleça enquanto campo político, pedagógico e epistemológico específico.

## CAPÍTULO I

### 1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, encontram-se descritos a linha teórica que fundamenta esta investigação, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, o perfil dos sujeitos participantes, o processo de tratamento e análise dos dados, assim como o cenário da pesquisa – o curso de Pedagogia da UNEB, *Campus IX* em Barreiras. Trazemos também uma breve descrição da constituição desse *Campus* universitário, bem como uma breve caracterização de Barreiras, enquanto município sede dessa instituição acadêmica e do curso.

#### 1.1 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

O ato de pesquisar é caracterizado pela busca sistematizada de respostas necessárias a compreensão da realidade. Constitui-se no entendimento de Minayo, (1994, p.17) “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, vinculando pensamento e ação”, ou seja, a pesquisa é a construção do conhecimento através da compreensão dos fenômenos sociais.

Nesse viés, a pesquisa em educação se reveste de importância ímpar, pois ao se buscar respostas sistematizadas para os inúmeros questionamentos que este fenômeno nos coloca, conhecimentos são elaborados e reelaborados no intuito de esclarecer dúvidas, resolver problemas e colaborar com o desenvolvimento dos sistemas educacionais, das pessoas e da sociedade. Para Minayo (1994, p.17) “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

E é por compreender tal importância no processo de reflexão, elaboração e reelaboração de novos conhecimentos, que nos dedicamos a buscar respostas para as questões que levantamos em relação aos aspectos formativos que Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, em Barreiras, estabeleceu ao longo dos últimos 17 anos com a formação de docentes que atuam em turma de EJA. Ao nortear a pesquisa indagando tal relação, podemos compreender se os conhecimentos ofertados pelo curso nesse período têm contribuído para a atuação dos docentes na modalidade.

Para Gatti (2012, p.10), “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo do conhecimento, para solucionar problemas”. Baseados nesse entendimento é que buscamos nos apropriar de conhecimentos teóricos e técnicos para responder aos questionamentos levantados de forma sistematizada e com o rigor necessário à pesquisa. Sobre esta questão Gatti continua (2012, p.11):

[...] Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições e circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade. [...] Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.

Para dar conta da problemática levantada, a relação formativa que o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, *Campus IX*, estabeleceu nos últimos dezessete anos com a formação de docente para a EJA, buscamos nos pautar nas abordagens das Ciências Sociais. Dessa forma, tanto a teoria que sustenta a pesquisa quanto as técnicas de coletas, tratamento e análise dos dados seguiram os pressupostos dessa linha de pensamento.

Minayo (1994) aponta como características dos objetivos fundamentados nas Ciências Sociais seu caráter *histórico*, uma vez que as sociedades humanas existem num determinado espaço e com configurações específicas, ou seja, vivem o presente, marcado pelo passado e projetando o futuro, em um embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Assim, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Continuando em seu raciocínio, Minayo (1994) ainda descreve como características do objeto das Ciências Sociais a *consciência histórica*, mostrando que investigador e investigados dão sentido ao trabalho intelectual na medida em que os grupos sociais dão significado e intencionalidade a suas ações. Para a autora, o nível de consciência histórica das Ciências Sociais referência o nível de consciência histórico-social. Como terceira característica, ela ressalta a existência da *identidade entre sujeito e objeto*, uma vez que a pesquisa na área lida com seres humanos, havendo assim identidade comum e solidária entre ambos. Lévi Strauss (1975, p. 215 *apud* MINAYO, 1994, p. 14) demonstra que “Numa ciência, onde o observador é da

mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”.

A autora prossegue sua análise em relação às características distintivas das Ciências Sociais, apontando seus aspectos *intrínseco e extrinsecamente ideológico* e sua *essência qualitativa*. Em relação a sua condição ideológica, toda ciência vincula a seus interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. Quanto à questão qualitativa, isso se dá pelo dinamismo e pela riqueza de significados da vida individual e coletiva. Nesse ponto, as Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias que aproximam da complexidade e da grandeza que é a vida dos seres humanos em sociedades, mesmo que de forma não tão completa, perfeita e satisfatória, pois nenhuma teoria, por mais bem formulada que seja, é capaz de explicar todos os processos e fenômenos.

## 1.2 A PESQUISA QUALITATIVA, OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Uma vez que nosso objeto de pesquisa configura-se como próprio das Ciências Sociais, tomamos a abordagem qualitativa como norteadora desta investigação. Para Minayo (1994, p.21- 22), tal abordagem

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa aponta para a análise do objeto em sua situação natural, uma vez que assim é rico em dados descritivos, está em plano aberto, flexível, focalizando a realidade a partir de sua forma complexa e contextualizada. Nessa linha, Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) apontam cinco características importantes da pesquisa qualitativa, sendo:

- 1) a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

- 2) é descritiva;
- 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos;
- 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; e
- 5) tem um significado extremamente importante.

Ainda para Bogdan e Biklen (1994, p. 291), a pesquisa qualitativa tem “ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista”. Tomando tais características como referência, buscamos nesta pesquisa aliar objetivos, critérios e os instrumentos da coleta de dados para apreender os sentidos, os pontos de vista, a compreensão que os sujeitos participantes demonstram sobre o tema pesquisado.

Para tanto, elegemos como instrumento de coleta dos dados a entrevista semiestruturada e a análise documental. Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco pedagogas egressas do referido curso e que atuam ou atuaram como docentes<sup>2</sup> em turmas da EJA e com três professores formadores que lecionaram o componente curricular da EJA entre os anos de 2000 e 2017 no curso de Pedagogia da UNEB.

Assim, visando alcançar o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar se os conhecimentos ofertados pelo curso ao longo dos últimos 17 anos têm contribuído para a efetiva docência na EJA, definimos os seguintes critérios para escolha dos sujeitos do primeiro grupo: i) ser egresso ou egressa do curso regular de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, *Campus IX Barreiras*; ii) ter cursado entre os anos de 2000 e 2017, para atender ao recorte temporal designado pela pesquisa, e iii) lecionar ou ter lecionado em turmas da EJA.

Com os critérios de escolha dos sujeitos do primeiro grupo estabelecidos, não foi tão simples encontrar docentes que preenchessem por completo tais requisitos. A região conta com muitos pedagogos lecionando em turmas da EJA, mas um número

---

<sup>2</sup> Utilizamos para as Licenciadas do Curso de Pedagogia a denominação de “docente”, por ser a função mais voltada para o ato de ensinar, enquanto que para o outro grupo, a denominação “professores formadores”, por sua função constar do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade. Também como forma do leitor diferenciar um grupo do outro neste trabalho.

muito reduzido destes profissionais cursou a Licenciatura em Pedagogia na modalidade regular.

Para os professores formadores do curso, os critérios estabelecidos foram; ter lecionado o componente curricular EJA em turmas da Licenciatura em Pedagogia da UNEB entre os anos de 2000 e 2017.

A escolha dos dois grupos de sujeitos participantes da pesquisa se deu por estes terem feito parte do referido curso em algum momento nos últimos 17 anos, cada um ao seu modo, ou seja, o primeiro se constitui de egressos do curso, enquanto o segundo grupo é constituído por professores do mesmo curso que lecionaram o componente curricular da EJA. Logo, interessou-nos verificar como estas docentes egressas daquele curso percebiam seu processo formativo inicial no que diz respeito aos conhecimentos para atuarem na docência com a EJA, assim como nos interessou saber também como estas docentes concebem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Já com os professores formadores que lecionaram o componente curricular EJA no curso, também consideramos importante verificar como estes compreendem a EJA enquanto modalidade de ensino e, também, como visualizam o currículo do curso no que se refere à formação inicial docente para EJA, a relação estabelecida entre os conhecimentos do componente curricular ministrado por eles e os demais componentes curriculares.

Diante dos interesses investigativos postos, a entrevista semiestruturada configurou a técnica mais eficaz para alcançar as impressões que estes sujeitos tinham sobre tal processo formativo inicial. Gil (1998, p.109 *apud* SELTZ, 1967) aponta ser um tipo de entrevista bastante adequado para a obtenção de informações sobre os saberes, as crenças, as esperanças, os sentimentos, os desejos, o que pretendem fazer ou fizeram os sujeitos, bem como suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Já a entrevista semiestruturada é definida por Boni e Quaresma (2005) como uma combinação da entrevista estruturada, com perguntas previamente definidas e fechadas, com a entrevista aberta, ou seja, o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Desta forma, na entrevista semiestruturada, o

pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Como descrito pelos autores, a escolha pela entrevista semiestruturada se deu por nos possibilitar certa flexibilidade em relação ao roteiro das questões preestabelecidas, ou seja, ao longo das entrevistas, quando necessário, aprofundávamos mais em alguns temas, procurávamos compreender melhor determinadas colocações, solicitando aos entrevistados mais detalhes de determinados fatos, o que nos possibilitou informações mais detalhadas sobre o objeto da pesquisa.

Por outro lado, Boni e Quaresma (2005) apontam como possível desvantagem da entrevista semiestruturada a insegurança por parte do entrevistado em relação ao seu anonimato, o que pode gerar retenção de informações importantes. Assim, para garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, identificamos o primeiro grupo, as docentes egressas do curso como nome de flores, enquanto que o segundo grupo, os professores formadores do referido curso de Pedagogia da UNEB de Barreiras receberam nomes de animais.

A identificação dos grupos seguiu-se da seguinte forma: Acácia, Margarida, Alfazema, Rosa e Violeta as docentes do primeiro grupo. Lobo, Dourado e Raia professores formadores do segundo grupo.

A docente Acácia concluiu a licenciatura em Pedagogia no ano de 2000, apesar de ela ter concluído seu curso exatamente no ano que inicia o recorte temporal da pesquisa. O Projeto Pedagógico que ela cursou vigorou até o ano de 2004 sem mudanças significativas. A docente possui especialização em Educação Infantil, exerceu por algum tempo cargo administrativo na Secretária de Educação do Município de Barreiras, uma coordenação voltada para a EJA. Atua há aproximadamente 6 anos na modalidade.

A docente Margarida, concluiu a licenciatura em Pedagogia no ano de 2006, possui duas especializações, uma em Matemática e a outra em Coordenação e Gestão Escolar, atua na EJA há 15 anos. Exerceu por alguns anos a docência em turmas da EJA. Atualmente é concursada como coordenadora pedagógica da EJA.

A docente Alfazema é licenciada em Pedagogia desde 2009, possui duas especializações, uma em Orientação Educacional e a outra em Coordenação

Pedagógica. Atua há 6 anos na EJA, com programas destinados à alfabetização de adultos a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado, programa do governo Federal destinado à alfabetização de jovens a partir de 15 anos de idade, adultos, índios e população quilombola. A docente trabalhou para o município de Barreiras em regime de contrato por tempo determinado em turmas da EJA e turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Atualmente leciona em uma turma da EJA numa escola particular da cidade.

A docente Rosa é licenciada em Pedagogia desde o ano 2001 e possui especialização em Psicopedagogia. Atua na EJA há 13 anos. Atualmente concilia o trabalho na coordenação pedagógica em turmas do Ensino Fundamental regular e à docência em turmas da EJA, sendo concursada no município de Barreiras em ambas as funções.

A docente Violeta é licenciada em Pedagogia desde o ano de 2003, possui especialização em Gestão Educacional e Coordenação Educacional. Atualmente concilia o trabalho na coordenação pedagógica em turmas do Ensino Fundamental regular e a docência em turmas da EJA. Atua na EJA há pelos menos 10 anos.

Diante da trajetória formativa apontada pelas docentes, nenhuma obteve formação específica para atuar em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Elas alegaram também que os municípios em que trabalham, até aquele momento, não haviam promovido nenhuma formação em serviço destinada à modalidade em questão. Assim, os conhecimentos adquiridos sobre este campo educacional são oriundos do curso de Pedagogia e do contato direto com suas práticas educativas, fato que a nosso ver corrobora com a responsabilidade do referido curso na formação de pedagogos capacitados para atuarem em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Já a trajetória formativa e profissional dos professores Dourado, Lobo e da professora Raia é descrita em seus currículos Lattes da seguinte forma:

O professor Dourado é Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade também pela Universidade do Estado da Bahia, é Especialista em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Atualmente é Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência em Educação Básica e

Superior, atuando principalmente com os seguintes temas: identidade, diversidade étnico-racial, Educação das Relações Étnico-Raciais e cultura.

O professor Lobo, por sua vez, é licenciado em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do antigo 2º Grau (Ensino Médio) pela Universidade do Estado da Bahia. Possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. É Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Gestão de Planejamento Escolar pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenou o Programa Plataforma Freire no curso de História no *Campus IX-UNEB* (2010-2011). Foi coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência, Tecnologia & Educação – FACITE (2008) e professor do curso de Pedagogia e Administração de 2006-2011. Coordenou o Programa Rede UNEB de Riachão das Neves em 2009-2010. Foi professor do *Campus IX* da UNEB em regime de trabalho temporário entre os anos 2008 e 2011. Voltou ao *campus* alguns anos depois onde permaneceu entre os anos de 2014 e 2015. Tem experiência como professor do Ensino Fundamental, Médio e Superior, Coordenador Pedagógico, Gestão Escolar, Gerente e Coordenador de Gestão da Secretaria Municipal de Educação. Foi mediador de cursos de formação continuada de professores. Participou da comissão de elaboração do PPP e PME da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras. Membro do Observatório do Plano Nacional de Educação no território do Rio Grande-Bahia. Atualmente é professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB e Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais dessa Universidade.

Já a professora Raia é licenciada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC da UNEB. Atualmente é professora Assistente - nível B, classe 1, com Dedicção Exclusiva, da Universidade do Estado da Bahia, coordenadora de Área do Subprojeto do PIBID-UNEB. Membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos-NEJA do Departamento de Ciências Humanas - *Campus IX* da UNEB, em Barreiras-Ba. Coordenadora do Laboratório de Práticas Pedagógicas - Brinquedoteca do Curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estágio Supervisionado, Narrativas (Auto) biográficas, Curso de

Pedagogia, Educação de Jovens e Adultos, relação teoria e prática e formação de professores. Integrante dos Grupos de Pesquisa do Programa PROFORME.

Em conjunto com as entrevistas semiestruturadas, realizada com os sujeitos apresentados acima, realizamos também análise nos Projetos Pedagógicos do Curso, nas ementas de alguns componentes curriculares que se relacionavam com a temática pesquisada e em alguns planos de ensino no intuito de compreender como o curso se organizou, ao longo dos últimos 17 anos, na oferta de conhecimentos destinados à docência na EJA. Como o curso passou por quatro reformulações, entre os anos de 2000 e 2017, verificamos como cada currículo tratou tal questão.

Para Ludke e André (1986), a análise documental configura-se como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Nesta pesquisa em especial, a análise documental foi fundamental na medida em que o Projeto Pedagógico do Curso se configura na identidade ideológica do curso de graduação e da instituição que o abriga. Logo, é nesse documento que estão postos os fundamentos acadêmicos, pedagógicos e administrativos, assim como as concepções a serem tomadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem do curso, sendo sua análise imprescindível para a compreensão do processo formativo.

Por sua vez, Carlos Gil (2008) complementa descrevendo que a pesquisa documental tem certa semelhança com a pesquisa bibliográfica, diferenciando-se principalmente em relação à natureza da fonte. Enquanto que a pesquisa bibliográfica se fundamenta em diversos autores, a pesquisa documental, nosso foco, vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim, tomamos para análise o Projeto Pedagógico do Curso, com atenção especial para a organização curricular e a ementa dos componentes curriculares. O próprio Carlos Gil (2008) classifica esse tipo de documento como “de primeira mão”, pois se enquadra em um rol de documentos que não recebeu qualquer tratamento analítico, ou seja, não passou por nenhuma interpretação anterior, diferentemente de relatório de pesquisa, tabelas estáticas, entre outros.

### 1.3 O PROCESSO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos critérios estabelecidos para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, fomos em busca dos sujeitos que compõem o primeiro grupo de participantes da pesquisa, os docentes egressos do curso de Pedagogia que atuam ou atuaram na EJA. Para tanto, mobilizamos nossa rede de contatos em busca de pessoas que tinham relação com a EJA na região. Porém, a maneira mais eficiente e rápida que encontramos foi o contato direto através de visitas às escolas que ofereciam a modalidade no município.

Ao chegarmos às escolas, fomos recebidos pelos coordenadores pedagógicos que de forma sempre muito prestativa nos auxiliou apresentando-nos aos docentes com o perfil estabelecido para esta pesquisa.

Já os nomes e contatos dos professores do curso que trabalharam com o componente curricular da EJA dentro do recorte temporal da pesquisa foram-nos fornecidos pelo próprio Colegiado do Curso de Pedagogia. Com essas informações em mãos, entramos em contato com cada docente e agendamos com eles uma entrevista.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a realização da análise dos dados. Tivemos o cuidado de explicar a cada participante o objetivo detalhado da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente e entregue a cada participante o Termo de Consentimento composto de duas vias (ANEXO 01).

Durante o processo de diálogo cada docente reagiu a sua forma ao momento, uns falavam mais, outros menos. Para alguns, a gravação da conversa em áudio causou um certo constrangimento, fatores que nos exigiu uma postura mais compreensível e até mesmo sensível, mas nada que viesse a prejudicar os resultados pretendidos para esta pesquisa.

Como já apontado, a entrevista semiestruturada nos permitiu, em alguns momentos da conversa, aprofundar mais em determinados temas; logo, quando achávamos necessário, fomos instigando, questionando, solicitando uma explicação mais detalhada, levantando algumas reflexões, enfim, buscando mais informações, porém sem interferir nas respostas.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, lançamos mão de dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a análise documental,

um estaria complementando o outro. A entrevista semiestruturada configurou-se como o instrumento mais adequado na busca de compreensão dos sujeitos envolvidos no referido curso de Pedagogia acerca do processo formativo com vistas à formação docente para a EJA, assim como suas concepções sobre a modalidade e o que consideram importante em termos de aquisição de conhecimentos durante o curso inicial de Pedagogia para a docência na modalidade. Já as análises dos documentos foram necessárias, pois precisávamos compreender o modo como o curso se organizava ao longo dos últimos 17 anos em relação à formação de pedagogo com vistas à docência na EJA.

Para a análise dos dados, seguimos as estratégias indicadas por Lüdke e André (1986) no que se refere aos dados qualitativos, os quais descrevem que, em um primeiro estágio, se busca a organização do material coletado e a sua categorização, identificando tendências e padrões relevantes para posterior análise. Assim, logo após a coleta dos dados, categorizamos as informações coletadas e realizamos a análise de acordo com os objetivos pretendidos pela pesquisa.

## 1.4 CENÁRIO DA PESQUISA

### 1.4.1 O curso de Pedagogia

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas do *Campus IX* da UNEB inicia sua primeira turma no ano de 1988. Habilitava para o Magistério das Matérias Pedagógicas do antigo 2º grau, hoje Ensino Médio. Na época, a implantação do curso representou um marco para a educação do Oeste da Bahia, uma vez que possibilitou profundas mudanças no que se refere à formação de profissionais para a educação básica da região. Sobre tal marco, Martins (2006, p.134) registra o seguinte:

Os pedagogos oriundos dessa licenciatura passam a ser, em muitas cidades da Região Oeste da Bahia, os primeiros professores licenciados a atuarem na educação. Assim, assumiram a tarefa de construir novos hábitos, novos valores para a sociedade em desenvolvimento e qualificar a educação.

Seguindo sua trajetória, o referido curso de Pedagogia passou por quatro grandes reformulações para adequar-se às regulamentações legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RECENEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) , e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006, não se afastando do seu objetivo principal que era a formação de professores. As habilitações do curso também sofreram várias modificações. Martins (2016) afirma que tais alterações mostraram-se essenciais, pois, com a mudança do perfil docente, a cidade de Barreiras e as circunvizinhas acabaram por receber tais contribuições; outros fatores associadas à necessidade de um novo perfil docente estavam ligadas às novas demandas da sociedade. Sendo assim:

A ampliação do número de escola, resultado do aumento populacional nos bairros populares, a imposição legal do ensino fundamental de 9 (nove) anos e os recursos financeiros para a Educação Infantil contribuíram para as alterações na formação do pedagogo na UNEB de Barreiras. (MARTINS, 2016, p.134)

Com as reformulações sofridas ao longo dos anos para adequar o perfil formativo do curso às várias demandas postas, o referido curso ofereceu, entre os anos de 1991 e 2004, a habilitação em *Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau*; entre 2004 e 2010, a habilitação ofertada foi em *Pedagogia - Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental Séries Iniciais*; entre 2004 e 2012, *Pedagogia -Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos* e entre 2008 e 2017, *Pedagogia- Docência e Gestão de Projetos*.

Nota-se que, entre o início de uma habilitação e o término da outra, o curso permaneceu ofertando os dois currículos, o da habilitação anterior e o da nova habilitação. Tal fator é justificado para garantir ao estudante que ingressou na habilitação anterior possa concluí-la conforme planejado desse o seu ingresso.

Em sua proposta curricular, o curso de Pedagogia se apresenta como tendo por base os princípios de “flexibilização”, “diversificação”, “autonomia, ” “interdisciplinaridade” e “contextualização”, tendo por missão contribuir de “modo significativo para a excelência na formação técnica, política e humana de pedagogos e pedagogas, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática“ (UNEB, 2011, p. 133).

Aponta tal proposta curricular que de modo geral busca-se a formação de profissionais capazes de compreender e atuar de maneira crítica no contexto social e educacional, comprometido com um projeto de transformação social, articulada a diferentes espaços de atuação profissional: gestão, ensino, pesquisa, em diferentes espaços formais e não formais.

Portanto, a proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus IX* da UNEB em Barreiras é formar o pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional. Segundo esta mesma proposta, a formação constitui-se a partir da fundamentação técnico-científica e cultural-humana, aliada ao contato com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, a incerteza, a provisoriedade, a singularidade e a diversidade dos fenômenos educativos.

#### **1.4.2 O Departamento de Ciências Humanas (DCH) – *Campus IX* da UNEB**

O Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus IX* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) localiza-se no município de Barreiras, distante 898km da reitoria, localizada na capital do Estado, Salvador. As atividades acadêmicas nesse *Campus* iniciaram-se na década de 1980, momento em que recebeu a denominação de Núcleo de Ensino Superior de Barreiras. Sobre a interiorização das atividades acadêmicas da UNEB, Martins (20016, p.126) aponta que:

A política de interiorização do ensino superior do governo do Estado da Bahia iniciou-se na década de 1970 e estava em sintonia com o projeto de expansão do Brasil nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Era o período do “milagre econômico”, de expansão da economia, da modernização da agricultura, e, conseqüentemente, da implantação de projetos estruturantes que sustentassem a internacionalização da economia.

Segundo tal panorama, o primeiro curso oferecido pelo então CETEBA foi o Curso de Artes Práticas – Licenciatura com Habilitações em Artes Industriais e Técnicas Agrícolas, autorizado a funcionar em caráter experimental.

A implantação do CETEBA representou um marco na história do município, vindo acompanhar o grande ciclo de desenvolvimento iniciado na década de 70 com os primeiros projetos de agricultura irrigada acelerados na década de 1980.

Consoante com o crescimento e o desenvolvimento da região, o Núcleo de Ensino Superior de Barreiras transforma-se no Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB, através do Decreto Estadual nº 32.830, de 26 de junho de 1985, integrado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nos termos do Parágrafo Único, artigo 3º, da Lei Delegada nº 66, de 1983, tendo como objetivo atuar no setor de educação no ensino de 1º e 2º graus. Para tanto, foram oferecidos os cursos de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais.

A ampliação da estrutura administrativa atendeu não apenas à realidade da microrregião como também o anseio da comunidade local. Assim, em 1987, foi autorizado o funcionamento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas, hoje, curso de Pedagogia – Licenciatura. Dando continuidade à política de expansão da interiorização do ensino superior na Bahia, a UNEB aprova o curso de Ciências Contábeis.

A partir da vigência da Lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997, que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a UNEB adotou a estrutura departamental para identificar suas unidades universitárias. Dentro dessa nova organização, o Centro de Ensino Superior de Barreiras recebeu a denominação de Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus IX. Nesse mesmo ano, foram criados os cursos de Letras – Licenciatura e, no ano seguinte, de Engenharia Agrônômica – Bacharelado.

Posteriormente, foram criados e autorizados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática de acordo a Resolução CONSU nº 288/2004.

Além desses cursos, o Departamento, atento às necessidades do território, tem buscado integrar-se aos diversos contextos regionais, desenvolvendo cursos de graduação para a formação de professores em exercício denominados Programas Especiais. Com isso, vem assumindo o desafio de participar da política nacional de formação de professores da Educação Básica, implantando cursos de licenciatura

através da Plataforma Freire – PARFOR<sup>3</sup>. Destaca-se também o curso de Engenharia Agrônômica oferecido aos moradores das áreas de Reforma Agrária por intermédio do Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária – PRONERA<sup>4</sup>.

Atualmente, o DCH do *Campus IX* coloca à disposição do Oeste Baiano sete cursos de oferta contínua, entre licenciaturas e bacharelados, sendo os cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas; e os bacharelados em Ciências Contábeis, Engenharia Agrônômica e o último, recentemente implantado, Medicina Veterinária.

### 1.4.3 A cidade de Barreiras

O município de Barreiras nas últimas décadas registou grande processo migratório, graças ao processo de modernização da agricultura implantado na região. Ilario (2011, p.10) registra que “[...] que o município de Barreiras consolidou-se como um importante centro de serviços no Oeste do Estado da Bahia, aliados a uma produção e a uma industrialização crescentes, além de um comércio substancial polarizado em torno do município”.

Segundo Coité (2011), até o final do século XIX, o município de Barreiras pertencia a Campo Largo e depois ao município de Angical. Em 6 de abril de 1891, pelo Ato Estadual nº 237, assinado pelo governador baiano Dr. José Gonçalves da Silva, Barreiras passou à categoria de vila. Em 26 de maio de 1891, é decretada a emancipação política de São João das Barreiras, com a instalação do município já com o nome de Barreiras e a posse do primeiro intendente, o Coronel Martiniano Ferreira Caparrosa.

A mesma autora ainda aponta que a economia do município se fortalece a partir dos anos 1980, com a chegada de agricultores vindos da Região Sul do país, os quais

---

<sup>3</sup> O PARFOR se constituiu em um programa emergencial destinado a atender docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica com a oferta de educação superior em Licenciatura e Formação Pedagógica visando atender as exigências da LDB – Lei 9394/96 . O programa funcionou em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, tem como público alvos jovens e adultos de assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC). Ver mais em: <[http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera)>.

introduziram a cultura da soja nas áreas de sequeiro (cerrado), com os plantios desenvolvidos no período das chuvas. A partir dos anos de 1990, a região assiste ao crescimento e à expansão das lavouras de sequeiro (cerrado), surgindo assim a implantação dos primeiros projetos de irrigação, ação que possibilitou a diversificação da atividade agrícola e introduziu novos e grandes investimentos com moderna tecnologia de produção.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, a cidade de Barreiras é o décimo segundo município baiano mais populoso, com estimativa de 157.638 habitantes para o ano de 2017. Situada no extremo Oeste da Bahia, possui uma área de 7.895,24 km<sup>2</sup>. É rica em belezas naturais, contornada por serras. A região conta com grandes recursos hídricos, sendo uma das principais cidades da região nacionalmente conhecida como MATOPIBA, área agrícola que compreende partes da região do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. De acordo o último censo do IBGE, no ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da cidade de Barreiras estava em 0,721. Assim, apesar de ser um índice crescente, a distribuição das riquezas produzidas na região não é equânime.

Em relação aos dados educacionais, o IBGE apontou que, no ano de 2015, o município recebeu 33.021 solicitações de matrícula na educação básica, sendo 21.773 no Ensino Fundamental, 7.455 no ensino médio e 3.301 na pré-escola. Para atender a esta demanda, contava com 200 unidades escolares, sendo 106 destinadas ao Ensino Fundamental, 21 ao ensino médio e 73 destinadas à pré-escola. A região também vem se destacando como polo de ensino superior: além da UNEB, a cidade de Barreiras conta com a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, um *Campus* do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia – IFBA, além de outras IES privadas. Também estão presentes na região órgãos do Sistema S, a exemplo do Serviço Social do Comércio – SESC, que oferece educação em turmas da Educação Básica, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC com cursos profissionalizantes.

As universidades ali implantadas têm colaborado enormemente com o desenvolvimento da região Oeste da Bahia, uma vez que vêm formando profissionais qualificados para atender às várias demandas. Tem também impactado positivamente nos sistemas de educação a formação professores nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, os professores das universidades têm contribuído com

pesquisas e programas de extensão demonstrando de forma sistematizada as potencialidades e as fragilidades da região no tocante às questões de ordem social, econômica, educacional e, acima de tudo, ambiental.

## CAPÍTULO 2

### 2 A TRAJETÓRIA POLÍTICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EJA NO BRASIL

Neste capítulo, descrevemos de forma breve as políticas destinadas à educação de adultos ao longo da constituição histórica do país. Buscamos demonstrar quais são os resultados e os impactos advindos destas políticas para a sociedade e para a vida dos trabalhadores jovens e adultos analfabetos. Logo, ao analisar tal trajetória histórica, não podemos fugir da Educação Popular, pois esta encontra-se imbricada na educação de adultos no Brasil.

Destacamos também neste capítulo as interferências sofridas por este campo da educação, pelas políticas advindas dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da UNESCO, entre outros, e suas concepções de cunho neoliberais empregadas na educação e mais fortemente na Educação de Jovens e Adultos.

#### 2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR E A EJA AO LONGO DA HISTÓRIA

Paiva (1985) descreve que as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, assim como suas lutas pelo poder. Este processo não fugiu à construção do que hoje denominamos de Educação de Jovens e Adultos, a qual não só apresentamos de forma breve, mas buscamos fazer uma análise crítica dos principais movimentos políticos ideológicos relacionados a esse campo da educação que segue entrelaçada à Educação Popular por um longo período de nossa história.

A trajetória histórica desta modalidade de Educação Básica confunde-se com o da Educação Elementar no país. Ela inicia com o advento da colonização portuguesa no Brasil por volta do ano de 1808, momento em que índios e escravos receberam as primeiras orientações sobre a língua portuguesa para servirem à Família Real que

desembarcava por aqui em fuga de seu país de origem tomado pelas tropas francesas coordenadas por Napoleão Bonaparte.

Ao não seguir as orientações francesas de fechar todos os portos europeus para os Ingleses, com quem mantinha estreita relação comercial, a coroa portuguesa se põe em guerra com a França. Diante de tal contexto, para garantir a independência do Reino, D. João, numa manobra inédita e com o apoio da Inglaterra, transfere as pressas à sede da Monarquia de Portugal para o Brasil. (COSTA, 2016).

Assim, desse momento icônico da história brasileira até os dias atuais, a educação destinada aos adultos<sup>5</sup> passou por diversos avanços e retrocessos, porém o traço mais marcante é que em nenhum momento desta história a intenção principal das políticas destinadas à educação popular e de adultos tenha sido o verdadeiro desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos de direito. O que se tem experimentado em termos de execução de tais políticas são ações de cunho compensatório com vistas à manutenção da estrutura social do colonizador.

Uma vez ultrapassado o primeiro interesse relacionado à aculturação dos povos aqui reunidos para servir à Coroa Portuguesa, a educação dos adultos deixou de ser interesse do governo brasileiro. Tanto é que, durante os Primeiro e Segundo Reinados, a situação permaneceu inalterada. Pouca ou nenhuma ação foi tomada no sentido de organização e oferta efetiva de educação para o povo. Assim, quando da Proclamação da República em 1888, o Brasil era uma nação quase que totalmente constituída por analfabetos. Dados do segundo censo realizado no país, em 1890, davam conta que a taxa de analfabetos do país permanecia as mesmas do primeiro censo em 1872, ou seja, 82,3% do conjunto da população acima de cinco anos de idade não sabia ler nem escrever. Sobre a situação dos brasileiros à época, Ferraro (2009) descreve um trecho do discurso de Machado de Assis<sup>6</sup> apontando que:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa

<sup>5</sup> Segue-se aqui a ideia de idade adequada dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, anexada a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso I, ou seja, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

<sup>6</sup> Joaquim Maria Machado de Assis (1839 – 1908) foi um escritor brasileiro que percorreu em praticamente todos os gêneros literários, sendo poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista e crítico literário. Testemunhou a Abolição da Escravatura e a mudança política no país quando a República substituiu o Império, e foi grande comentador e relator dos eventos político-sociais de sua época. (PEREIRA, 1936)

da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...). As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. (MACHADO DE ASSIS, 1879 apud BRASIL, 2000, p.13)

Com a Proclamação da República, pouca coisa se alterou. Paiva (1985) afirma que a situação educacional da população brasileira continuava inconsistente, 25 anos já haviam se passado desde a implantação do regime republicano e a situação continuava quase que inalterada em relação às décadas anteriores do Império. Em alguns momentos, surgia o apelo em favor da educação popular um pouco mais forte, mas sem mobilização concreta por parte dos que detinham o poder, tanto é que a população rural, que na época era maioria no país e vivia uma relação paternalista com as oligarquias estaduais, não concebia a instrução como uma necessidade.

Porém, a Primeira Guerra Mundial entre os anos de 1914 e 1918 balançou as estruturas das oligarquias e do grupo formado pelos agrários-comerciantes, estes detinham a hegemonia política e econômica do país à época e pouco havia feito em favor da educação do povo. Logo, passou-se, ou melhor, voltou com mais ênfase, pois já havia acontecido em períodos anteriores a Proclamação da República, a culpar a precária difusão do ensino e o número elevado de analfabetos pelos problemas, em especial os de ordem econômica, enfrentados pelo país, iniciando-se uma intensa campanha contra o analfabetismo (PAIVA, 1985).

O entendimento de que todas as mazelas enfrentadas pelo país deviam-se à falta de educação do povo encobriu as verdadeiras razões dos problemas sociais, fortalecendo, como salienta Paiva (1985), a concepção de educação humanitarista. Ou seja, tal concepção contribuiu para que os sujeitos analfabetos fossem vistos e compreendidos como incapazes, inferiores, incompetentes, enfim, representando peso para a sociedade. Tal concepção ressoa forte até os dias atuais, não por acaso. Ferraro (2009) descreve que os lemas das campanhas contra o analfabetismo no país sempre são colocados como a chaga a ser combatida, dizimada, e não raro encontramos campanhas com lemas do tipo; “*Erradicar o analfabetismo...*”, “*Combater o analfabetismo...*”, “*Acabar com a chaga no analfabetismo...*”, dentre tantos outros com mesmo sentido.

Nessa linha de compreensão acerca do analfabetismo e da pessoa analfabeta, Paiva (1985) descreve um pronunciamento feito pelo médico sanitário Miguel Couto

em 1920. A autora chama a atenção para a concepção extremamente humanitarista que a educação popular tomou à época. Segunda ela, o médico afirmava, “com sua autoridade de cientista”:

o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido a luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na perspectiva dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua. [...] “o analfabeto é um microcéfalo: sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria”. (PAIVA, 1985, p.99, *aspas do autor*)

Nesse entendimento, não haveria outro caminho a ser percorrido para garantir os ideais nacionalistas se não “curar” as pessoas da doença do analfabetismo. Tais fatores contribuíram para que a EJA já nascesse estigmatizada, ainda hoje, assistimos à implantação de políticas para este campo da educação carregadas de concepções assistencialistas, compensatórias, reducionistas, destinada a formar mão de obra de qualidade questionável para atender mercado de trabalho.

Entre meados dos anos de 1920 e 1930, apesar da efervescência relacionada às questões sociais e culturais, poucas ações verdadeiramente efetivas acontecem em relação à educação popular, sendo esta lembrada somente quando os grupos que pretendiam o poder ou os que queriam se manter nele a utilizava como instrumento ideológico.

Para este período, merece destaque os esforços de um grupo de aproximadamente 26 intelectuais, intitulado a época por Pioneiros da Educação. Entusiasmados com a concepção de educação pragmática postulada pelos teóricos norte-americanos John Dewey, Sanders Peirce e William James, tal grupo, composto por nomes como o de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Hermes Lima, Cecília Meireles, entendia que o caminho para a resolução dos problemas educacionais brasileiros, bem agudos no período, se resolveriam ao deslocá-lo do campo da política para tratá-los no campo técnico.

Para Paiva (1985), tal concepção trouxe perdas para o panorama educacional brasileiro. A autora salienta que todo o debate político em torno da difusão do ensino pelo país, “principal problema da Nação” à época, passou a ser pensado em nível de divulgação de técnicas, teorias psicológicas e a publicação de obras didáticas pedagógicas. Tal proposta interessou bastante ao grupo que acendia ao poder no período, o que trouxe grande prestígio para os Pioneiros da Educação.

Paiva (1985) afirma ainda que, pelo prestígio conquistado, tal grupo de educadores foi convidado em 1931 pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos para fazer parte do governo e dar “sentido pedagógico” às ações educacionais do país. Dentre as ações realizadas pelo grupo merece destaque o Manifesto de 1932. Nesse documento, o grupo reclamava um plano unitário de ensino, ou seja, uma solução global para o problema da educação. Assim, propuseram que as reformas educacionais fossem atreladas às reformas econômicas e que o sistema de ensino, que se encontrava fragmentado e desarticulado, fosse assumido pela união, além de defender a educação das comunidades rurais e dos trabalhadores urbanos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação alcançou êxito ao colocar na Constituição de 1934 o reconhecimento da educação como direito de todos, devendo o ensino primário ser integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendido também aos adultos. Foi a primeira vez que uma política nacional de educação se transformou em lei. Porém, descreve a autora, o direito à educação que foi garantido no papel não se efetivou na prática. (PAIVA, 1985)

Logo, a tecnificação da educação, longe de corresponder às expectativas de difusão uniforme da educação, resultou no enfraquecimento dos debates em torno do seu enfoque social. Assim, a tese de neutralidade política empregada à educação passou a servir de bandeira ideológica para vários grupos políticos, a exemplo da atual *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC, proposta educacional com forte viés técnico aprovada recentemente no governo de Michel Temer no ano de 2016. Para Arroyo (2006, p. 29), “a educação é típica nisso, quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos são os rituais de seleção, reprovação, exclusão”.

Ainda analisando as consequências da falta de atenção dada às questões sociais e em especial à educação, o Brasil se coloca mais uma vez, como pontua Ianni

(2004), um passo atrás na locomotiva da história, enquanto boa parte dos países do mundo já havia universalizado a educação e estava aglutinando esforços para consolidar os ideais democráticos em um contexto pós-guerra. O nosso país chega à década 1950 com metade dos brasileiros ainda sem saber ler nem escrever – situação que, dentre outras questões, os impedia de escolher seus representantes, pois ainda estava em vigor a Lei Saraiva de 1881, de autoria de Rui Barbosa<sup>7</sup>. Esta lei determinava que, para se ter direito ao voto, era necessário saber ler e escrever corretamente. A compreensão de que o analfabeto não era capaz de escolher seus representantes perdurou até o ano de 1985; ou seja, no percorrer da história do Brasil, a maioria da população foi impedida de exercer o direito ao voto por 104 anos seguidos.

Dentro desse contexto, merece destaque o I Congresso de Educação de Adultos, em 1947, com o *slogan* "ser brasileiro é ser alfabetizado" e, anos mais tarde, em 1958, o II Congresso de Educação de Adultos, no qual Paulo Freire defendeu o tema *Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mucambos*. Nesse período foi criado também a Coordenação do Serviço de Educação de Adultos que perdurou até o final da década de 1950 e foi denominada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sobre este último em especial, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que esta campanha tratou de movimento importante para a educação de adultos a época, pois contribuíram com a criação de uma infraestrutura mínima tanto nos estados quanto nos municípios para atender à Educação de Jovens e Adultos. Essas estruturas foram mais tarde preservadas pelos governos locais.

Os mesmos autores ainda acrescentam que, se por um lado a Campanha contribuiu com a criação de uma infraestrutura mínima para atender aos adultos estudantes, por outro, falhou em seu propósito ao não pensar metodologias específicas para o trabalho com a alfabetização com estes sujeitos, faltou propostas de formação para os professores e propostas pedagógicas especificam para a área, tais fatores geraram inúmeras críticas ao programa. Logo, outra vez, o direito de aprender ler e escrever, é negado aos adultos brasileiros, sendo conservada a prática

---

<sup>7</sup> Rui Barbosa (1849-1923), político brasileiro de ideais liberais, se posicionava a favor da educação popular, porém quando da votação da Lei Saraiva de 1885, é contrário ao voto dos analfabetos. Esta decisão seria uma estratégia para que a população se interessasse pela instrução, assim pressionaria os estados a abrirem escolas. (PAIVA, 1985)

de políticas educacionais aligeiradas, pontuais, de cunho eleitoreiro, pautada na visão rasa, preconceituosa, perversa e estigmatizada do analfabeto como incapaz.

Paiva (1985) acrescenta que a compreensão do analfabeto pelos membros da CCEA não havia mudado muito em relação ao que pregava Miguel Couto no início dos anos de 1920, apontava-os como imaturos, incapazes, inferiores... A autora descreve alguns dos discursos proferidos na época, os quais exemplificam como se compreendia o adulto analfabeto.

Dependendo do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente" [...] "Adulto-criança, como as crianças ele tem que ver o mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas (PAIVA, 1985, p.185 e 186).

Com propostas metodológicas e pedagógicas destinadas a um homem vazio, criança crescida, que não conseguia perceber os desdobramentos sociais, portanto não conseguia se integrar socialmente por conta de sua improdutividade. Logo, fica explicado o porquê que a campanha não logrou o êxito almejado.

Já o II Congresso de Educação de Adultos, motivado em especial para analisar o porquê do não êxito das propostas da CEAA, colocou-se "como tentativa de uma revisão conjunta dos profissionais da educação daquilo que se fizera no país nessa matéria e de busca de soluções mais adequadas para o problema" (PAIVA, 1985, p.206). Diferentemente das propostas anteriores para a área de educação de adultos, acrescenta Paiva (1985, p.207), o objetivo central no momento "seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. "

Segundo esta mesma autora, o resultado alcançado pelo congresso foi à convicção de que novas medidas no terreno da educação precisavam ser implantadas, uma vez que o país se encontrava em outra fase de desenvolvimento, econômico e social proporcionada pelo governo visionário de Juscelino Kubitschek. Paiva (1985, p.207) vai afirmar: "Cabia aos Congressistas diante das atuais condições sociais, econômicas e culturais do país, rever os objetivos da educação de adultos e fixar suas novas diretrizes".

Como congressista, Paulo Freire apresenta sua proposta de educação pautada em conceitos antropológicos culturais, a qual tomava a compreensão de mundo do sujeito como ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita. Na oportunidade, Freire apresentou a experiência que desenvolveu em Angicos, no Rio Grande do Norte, na qual em 40 dias conseguiu alfabetizar uma turma de trabalhadores rurais, aliando a alfabetização com reflexão crítica sobre a condição de vida do sertanejo, ou seja, a educação popular se configurava em formação cidadã, com o intuito de emancipação do sujeito educando. Paiva (1985) entende que a difusão da proposta de Paulo Freire, aliada a outras ações de promoção da cultura popular, mostrara-se importante no combate ao preconceito contra o analfabeto, demonstrando seu lado produtivo e responsável por grande parte da riqueza nacional.

Em relação às questões mais práticas das ações pedagógicas apresentadas no congresso, Moura (2005) afirma que várias questões foram apresentadas, discutidas e estabelecidas relativas a metodologias de ensino, formação de professores, propostas pedagógicas, estabelecendo assim inovações de pensamento no campo pedagógico brasileiro e esforços em prol da educação popular, o que era refletido nos inúmeros programas de alfabetização de adultos espalhados por todo o Brasil.

Porém, com a radicalização política marcada pelo autoritarismo, supressões dos direitos constitucionais, perseguição política, prisão e tortura dos opositores do governo, a censura desembocou no golpe militar no ano de 1964. Todos os esforços e avanços em torno da educação popular e de adultos foram totalmente paralisados, a alfabetização e a educação do povo se mostravam como uma espécie de ameaça a estabilidade do regime conservador. Para tanto, os ideais socialistas empregados nos programas poderiam causar levantes populares e a instabilidade do regime. Com isso, muitas escolas foram fechadas, e as que mantiveram abertas sofreram severas modificações ideológicas, metodológicas e didáticas.

Dessa forma, Ventura (2001, p.66) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº4024 de 1961 foi “considerada demasiadamente humanista pelos intelectuais orgânicos do capital internacional, associados ao empresariado nacional, veio conseqüentemente a ser apontada como incapaz de responder às exigências do desenvolvimento do País”, alterando-a pela Lei nº 5692/71 que representou a desarticulação e a precarização dos programas de alfabetização. Porém, esta mesma

Lei regulamenta pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos, diferenciando-a da educação regular primária e secundária. Recorrendo mais uma vez a Ventura (2001, p.67), a mesma acrescenta que, “apesar da Lei nº 5692/71 ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais”.

A Educação de Jovens e Adultos é legalmente regulamentada, mas compreendida a partir de concepções pedagógicas tecnicistas, tendência que, segundo Machado (2008), intensificou as concepções compensatórias e reducionistas da Educação de Adultos. Durante este período foi implantado o Ensino Supletivo, o Movimento Brasileiro de Educação - MOBREAL. Esse movimento pautava a educação em sistemas de reprodução e hierarquização dos conhecimentos. Tais políticas aumentam a oferta de educação, porém eram desconsideradas a diversidade e as demandas regionais, já as cartilhas com conteúdos desconectados da realidade dos estudantes foram produzidas e distribuídas em todo o país. Estas ações, além de representarem um retrocesso sem precedentes na história educacional do país, causaram impactos extremamente significativos em toda a sociedade e em especial na vida das pessoas diretamente envolvidas.

O MOBREAL perdurou por 15 anos sendo extinto no final do Período Militar; suas ações foram substituídas e redefinidas em 1985 pela Fundação Educar. Criada pelo Decreto de nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, a fundação se configurava como órgão técnico subordinado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC. Suas atribuições eram fomentar programas destinados a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, “apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil” (VENTURA, 2001, p.70 *apud* HADDAD, 1994, p.3). Ventura (2001, p.70) ainda destaca que, “contraditoriamente, apesar de o MEC apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, gradativamente, foi-se percebendo um processo de desmonte até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello”.

A extinção da Fundação Educar representou a desarticulação das frágeis ações até então destinadas à EJA, uma vez que, sem atenção governamental, a modalidade ficou mais uma vez à margem do processo educativo. Para Machado (1998, p.03), tal processo representou “mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA,

ainda mais penalizadas com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira”.

Ao acatar as orientações, metas e objetivos expressos pelo UNESCO para os países em desenvolvimento, o governo brasileiro transfere a responsabilidade da EJA para a esfera privada, através da parceria público-privada. Essa parceria resultou em propostas de educação pautadas em políticas neoliberais voltadas exclusivamente para o atendimento das necessidades do mercado, fato que levou ao agravamento das desigualdades educacionais regionais.

O que se observa é que menos de cinco anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, constituinte que contou com a maior participação popular da história do país, a qual declara a educação como *“direito de todos e dever da família e do Estado, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”*, a qual estabelecia o compromisso de que num prazo de 10 anos, governo e sociedade agregariam forças em prol da alfabetização e universalização do Ensino Fundamental, o que se assistiu foi a criação de diversos programas pontuais que não beneficiaram aos principais interessados, os jovens e adultos analfabetos do país.

Com metas ambiciosas, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, foi o principal programa destinado a alfabetização de adultos da época. A pretensão era reduzir em 70% o número de analfabetos no país em cinco anos. Machado (1998) afirma que os interesses políticos da época levaram o governo a criar programas que não beneficiavam diretamente a população analfabeta, ficando claro, que o principal interesse da grande divulgação junto aos meios de comunicação não passava de demagogia.

Nos anos que se seguiram, as discussões sobre as temáticas ganharam força ao ponto de grupos em todo o Brasil se juntarem na construção de uma proposta para EJA. Assim, educadores, pesquisadores, sindicatos, universidades, dentre vários outros sujeitos, organismos e instituições, convergiram esforços na construção de uma proposta<sup>8</sup> para EJA que comporia a nova LDB, a Lei 9394/96.

---

<sup>8</sup> Machado (1998) aponta que tal mobilização nacional buscava a elaboração de um documento síntese do Brasil, que somado às realidades dos demais países latinas americanas, deveria ser encaminhado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a se realizar na Alemanha em julho de 1997.

Porém, ao ser promulgada às vésperas do feriado de Natal do ano de 1996, a LDB, conhecida a partir de então como Lei Darcy Ribeiro<sup>9</sup>, desconsiderou quase que por completo os esforços coletivos que resultaram numa proposta que buscava atender às verdadeiras demandas da educação brasileira. Ao desconsiderar as propostas voltas para a EJA, a referida LDB estabelece contornos para a modalidade que não condiz com as necessidades formativas dos sujeitos jovens e adultos que demandam por esta formação. Machado (1998, p.5) então faz a seguinte consideração a este respeito:

No que se refere à LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993.

Dessa forma, ao não afirmar a EJA enquanto campo pedagógico específico, permanecendo com os exames e cursos supletivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 reforça a concepção da modalidade como ação educacional compensatória, assistencialista, supletiva e de classe, conforme consta em seu artigo 38 descrito abaixo

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

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

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

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 2006)

O que se observa com todos os fatos descritos é que a educação destinada aos sujeitos das camadas marginalizadas da nossa sociedade nunca foi de fato levada a sério pelos grupos que detiveram e detêm o poder em nosso país. Ainda temos uma

---

<sup>9</sup> Araújo (1998) descreve que Darcy Ribeiro (1922-1997) a época era senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), autor da lei que mais tarde levaria seu nome em póstuma homenagem. A então LDB foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, substituindo outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por educadores, entre estes, o Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores (PT), Professor Florestan Fernandes (1920 – 1995), tal ação gerou bastante polêmica, ao omitir diversas questões importantes para a educação, a Lei possibilitava diversas interpretações.

elite política que pensa como os antigos coronéis, alimentam-se da ideia de que são superiores ao restante da população.

Diante de tal entendimento, esses grupos se veem no direito de decidir sobre as vidas dos cidadãos, negando-lhes o direito de “ser mais” no sentido dado por Paulo Freire<sup>10</sup> (1997), limitando-os em seus direitos de conhecer, produzir, criar, desejar, sonhar, viver dignamente gozando de equidade de direitos e justiça social.

Coadunando com tais afirmações, Rummert, (2007) aponta que a EJA:

É sem dúvidas uma educação de classe [...], uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. (RUMMERT, 2007, p.39)

Tal distinção de classe, acrescenta Rummert (2007), está na função de reparação da dívida social destinada à modalidade pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação<sup>11</sup>. Esse fator repercute nas políticas econômicas e sociais, pois, o Estado contribui formando mão de obra barata para atender as demandas cada vez mais competitivas e vorazes do capital neoliberal. Para tanto, incute-se na sociedade a ilusão da garantia de seus direitos educacionais tão propagada nos vários textos legais e nas campanhas publicitárias. Porém, o que se assiste de concreto é a oferta de uma educação acrítica, de qualidade questionável, desestruturada, com alto índice de evasão, fatores que têm distanciado a EJA da verdadeira educação popular que, para além da profissionalização, proporcionaria aos sujeitos melhor inserção ao mundo da cultura, acesso ao conhecimento social e historicamente produzidos e uma efetiva participação cidadã crítica.

Em termos de números da educação brasileira, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD coordenada pela IBGE, demonstrou que em 2016 o número de analfabetos<sup>12</sup> vem caindo em todo o país, com exceção da Região Norte

---

<sup>10</sup> Paulo Freire pregava que “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do Ser Mais dos homens” (FREIRE, 2006, p. 201). Portanto, “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2006, p.93).

<sup>11</sup> O Parecer do CNE 11/2000 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, teve como relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

<sup>12</sup> O IBGE considera como analfabeto o sujeito que não sabe ler e/ou escrever um bilhete simples no próprio idioma.

que passou de 9% para 9,1%. Os números divulgados dão conta que, em 2015, 8% dos brasileiros com 15 anos de idade ou mais não sabiam ler nem escrever, sendo um total de 12,9 milhões de pessoas.

Mesmo a pesquisa demonstrando que o analfabetismo vem caindo no país, quando se verifica a situação do analfabetismo dos jovens e adultos brasileiros, a mesma pesquisa demonstra que a Região Nordeste é a que apresenta maior taxa de analfabetismo, 16,2% das pessoas de 15 anos de idade ou mais não sabiam ler nem escrever.

A mesma pesquisa ainda aponta para a variação da taxa de analfabetismo por faixas de idade, sendo que, entre os jovens de 15 a 19 anos, a taxa registrada foi de 0,8%; enquanto que, entre as pessoas com 60 anos ou mais, o índice de analfabetismo sobe para 22,3%, ou seja em 2015, 1 a cada 5 idosos não sabiam ler nem escrever.

A pesquisa ainda demonstrou que a taxa de pessoas consideradas analfabetas funcionais caiu de 17,6% em 2014 para 17,1% em 2015. Ou seja, são pessoas com 15 anos de idade ou mais que tiveram menos de quatro anos de estudos formais. Apesar dos dados oficiais apontarem para queda nos números do alfabetismo, o fato é que ainda estamos muito longe da universalização da educação básica em nosso país. Monteiro (2002) descreve que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhares de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos.

## 2.2 AS POLÍTICAS DA UNESCO PARA A EJA

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada<sup>13</sup> em 16 de novembro de 1945, tão logo findou a Segunda Guerra Mundial. Tinha como objetivo garantir a paz através da cooperação intelectual entre as nações com ações pautadas em ideais liberais e democráticos.

---

<sup>13</sup> Para mais informações sobre a criação da UNESCO, recomendamos a leitura de Evangelista (2000).

Para Evangelista (1999 *apud* CHILANTE, 2010) a criação de uma agência com organização supranacional e com um trabalho integrador por meio da educação e da cultura era justificada pela necessidade de expansão do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório, num momento em que vários povos do globo passavam por processos de lutas e divisão de seus territórios. Diante de tal clima global de incertezas, a UNESCO, então, proclamava a universalidade e a supranacionalidade, tendo como uma das principais bandeiras a de assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião.

Segundo o site oficial<sup>14</sup> da UNESCO, a instituição se estabeleceu no país no ano 1964, porém suas atividades só se iniciaram em 1972 com ações direcionadas para o campo da educação e o desenvolvimento humano e social. Desde então, a instituição atua em parceria com os governos Federal, Estaduais e Municipais, a sociedade civil e a iniciativa privada através de ações de cooperação técnica e formulação de políticas públicas que estejam de acordo com as metas estabelecidas pelos Estados membros da Organização.

A UNESCO faz parte do Sistema das Nações Unidas, atualmente; atua em áreas voltadas para o campo da educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. É composta por 195 Estados-membros e 8 Membros Associados, os quais se reúnem a cada dois anos em Conferência Geral para determinar as estratégias e as orientações de trabalho da Organização.

Em relação à educação, a UNESCO aponta como sendo seu principal objetivo, auxiliar aos países membros a atingir as metas de Educação para Todos, proporcionar educação de qualidade para todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de pessoas jovens e adultas. Para tanto, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Tais ações ganharam força a partir dos anos de 1990, época em que a UNESCO estabelece o lema da Educação para Todos. Assim, os países foram

---

<sup>14</sup> Pode ser acessado em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>.

convidados a realizar reformas educacionais a partir do mito da globalização. O apelo levou muitos países a aderirem a tais reformas, inclusive o Brasil. Chilante (2000) aponta como estratégias de convencimento inúmeros eventos promovidos pela UNESCO no Brasil e na América Latina na década de 1990.

Ao aderir a tais orientações de cunho neoliberal nas reformas educacionais, os documentos destinados a organizações dos ambientes educacionais brasileiros passaram a conter inúmeros termos que até então apareciam como concepção do mundo corporativista a exemplo de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade, eficácia, eficiência, entre outros.

Para a Educação de Adultos, a UNESCO tem formulado, produzido e distribuído seus documentos orientadores, principalmente através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confinteas. Estes são eventos de caráter intergovernamental que discutem e articulam as políticas educativas para a EJA. Sobre as relações de poder envolvidas em tais encontros, Silveira (1998 *apud* CHILANTE, 2005, p. 40) descreve que:

No âmbito das Conferências Internacionais, configura-se uma relação interestatal de poder, caracterizada pela capacidade do conjunto dos atores envolvidos de aceitar e aprovar as recomendações, propostas e sugestões para a concretização das políticas educativas.

Nesse caminho, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas prioritariamente pela UNESCO, a qual faz um balanço mundial sobre temas relacionados à EJA e metas lançadas em campanhas e programas anteriores para estabelecer novos programas e metas para o futuro. A primeira Confintea ocorreu no ano de 1949, em Elsinore na Dinamarca, com a participação de 21 países. Teve como um dos objetivos para a Educação de Adultos a educação moral. Como a educação formal não evitou a barbárie da guerra, fazia-se necessária uma educação “paralela”, “alternativa” fora da escola, educação continuada com intuito de desenvolver o respeito aos direitos e a paz duradoura. (GADOTTI, 2009)

Na segunda Confintea, realizada em Montreal no Canadá em 1960, com o título “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”, estavam presentes 51 países. A educação de adultos passou a ser concebida como continuação da educação formal, como educação permanente e também comunitária. Logo, o enfoque passa para uma educação mais voltada para a prática. Paiva (2009) afirma que tal perspectiva do

direito à educação de adultos se fez presente sendo pleiteada a modalidade como integrante do sistema educacional e não apenas um apêndice.

Já da terceira Confinteia, realizada em Tóquio no Japão em 1972, com o tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”, participaram 82 países e 37 organizações intergovernamental e não governamentais. “O objetivo da Educação de Adultos, seria o de reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.” (GADOTTI, 2009, p. 09)

A quarta Conferência aconteceu em Paris, França, em 1985, com o tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida.” O evento se destaca dos demais pela pluralidade de conceitos destinados à Educação de Adultos. Dentre os temas apresentados, Gadotti (2009, p.09) aponta “a alfabetização de adultos, a pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica.”

Já em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, surge uma nova concepção de Educação de Adultos; a alfabetização seria a primeira etapa da educação básica. A pós-alfabetização seria “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humana permanente” necessária para “desenvolver níveis mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p.05). Chilante (2010) destaca que esta Conferência foi considerada um marco na formulação de políticas governamentais para a educação de vários países, incluído o Brasil, em sua realização, contou com a participação da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial.

Para a Educação de Jovens e Adultos, a Declaração de Jomtien aponta que os programas de alfabetização, de conhecimentos básicos e capacitação em habilidades para a vida cotidiana devem ser avaliados quanto a sua eficácia em função de mudanças de comportamento e impacto na saúde, no emprego e na produtividade, ou seja, a educação impactaria na condição de vida das pessoas através de mudanças de atitude.

A V Confinteia realizada pela UNESCO ocorreu no ano de 1997, em Hamburgo, Alemanha. Participaram do encontro 1.500 escritos de 130 países; porém, destaca

Gadotti (2009), esta foi à primeira Conferência com participação substantiva das organizações não governamentais: mais de 400 ONGs, com representação superior a 300 pessoas de 50 países. Mesmo não tendo direito a voto, as representações influenciaram sobretudo na elaboração do documento final da V Confinteia. Com isso, o papel da educação popular, no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes, ampliou-se, assim como foram demonstradas as diferentes concepções ainda existentes de educação popular e educação de adultos.

O objetivo da V Confinteia para a EJA constituiu-se em manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conhecer os objetivos mundiais em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, documentos norteadores das ações para as políticas educacionais para EJA, afirmavam que a educação de adultos vai além do direito, sendo a “chave para o século XXI”, ferramenta indispensável à plena participação na sociedade”. (BRASIL, 1998, p.89)

Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estados e sociedade civil. (GADOTTI, 2009, p.09)

Já a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém do Pará, no Brasil, no ano de 2009, destaca o desafio de passar da retórica à ação, em relação aos esforços e recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém para a implementação das políticas públicas da educação de jovens e adultos. Para a VI Confinteia, a aprendizagem ao longo da vida constitui:

Uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p.04)

No referido encontro, foram ratificados os compromissos assumidos no encontro anterior, em Jomtien na Tailândia, tendo reconhecido que a EJA não recebeu a atenção necessária em termos de políticas públicas educacionais no período. Seria necessário avançar no reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos

como elemento importante para a aprendizagem ao longo da vida, tendo a alfabetização como ponto principal nesse processo. No encontro, foi destacado também o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento dos países.

Ao analisar tal trajetória de crescimento, penetração e influência conquistada pela UNESCO, ao longo dos anos nos países considerados em desenvolvimento, não resta dúvidas de que questões importantes relacionadas a educação, cultura, democracia, direitos humanos – negligenciados por alguns países, em especial os países com governos totalitários – ganharam mais atenção. A dinâmica para a resolução dos problemas desenvolvida pela UNESCO envolve vários organismos governamentais, não governamentais e sociedade civil em encontros e conferências. Apesar de os objetivos e metas de ação retirados desses encontros precisarem acompanhar o projeto maior desenvolvido pelos Estados-Membros que compõem a instituição, tais eventos proporcionam a interação dos vários agentes em torno de demandas sociais importantes.

Porém, ainda que a UNESCO tenha tentado passar a ideia de neutralidade em seus projetos, o que se verifica é que, desde sua criação, os ideais são muito bem definidos e estão presentes em todas as suas ações. Em relação à educação, campo em que o organismo mais investe esforços, percebe-se que a concepção de educação de adultos veio mudando ao longo dos anos, porém sem perder de vista a principal intenção da instituição que é a manutenção e a expansão dos ideais capitalistas. Para tanto, as propostas educacionais têm se evidenciado no sentido de convencimento dos sujeitos e da sociedade, e no de que a estrutura social posta é a ideal e insuperável. Corroborando com essas ideias, Evangelista e Shiroma (2004, p. 01) analisam:

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que

faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos.

Nessa compreensão, a educação seria a solução para os vários problemas da humanidade, tais como inclusão, sustentabilidade, segurança, liberdade, cidadania, violência, degradação do meio ambiente, entre tantos outros. Com esse discurso aliado ao da solidariedade, a UNESCO convoca toda a sociedade, em especial o setor privado, para unir esforços com intuito de combater o analfabetismo e proporcionar a cidadania e a igualdade para todos, no entanto, fazendo isso a partir da lógica do Estado Mínimo, defendido pelos ideais liberais e almejado pelos organismos financeiros internacionais, a qual a UNESCO é parceira. Com tais propostas, os programas de Educação de Jovens e Adultos apresentam-se com caráter compensatório, e os reais motivos das questões sociais postas são encobertas. Chilante (2010, p.48) afirma que “isso significa a adoção de políticas sem combater a essência da produção e reprodução do fenômeno do analfabetismo no mundo: a característica excludente do modo de produção capitalista”.

Ao lançar para a educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais, a falta dela justifica todas as mazelas postas: a desigualdade social, a pobreza, o desemprego causado pela lógica de cortes do neoliberalismo. Exige-se do trabalhador uma busca desenfreada por capacitação e lança-se sobre ele a responsabilidade sobre seu sucesso ou insucesso educacional e profissional. Recorrendo mais uma vez a Chilante (2010), entendemos que os documentos apresentados pela UNESCO negam a essência dos problemas sociais, ou seja, simplificam tanto o problema quanto a solução para sua superação, silenciando assim, a contradição do movimento histórico ao falsear o real, “representando-o como idêntico, permanente e a-histórico, no qual a educação passa a ser vista como movimento linear e mecânico.” (CHILANTE, 2010, p.49)

É justamente neste contexto que as propostas de educação, incluindo as direcionadas à EJA têm sido chamadas a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os sujeitos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital (OLIVEIRA, 2014).

Continuando com tal discussão, Oliveira (2014) chama a atenção para os vários sentidos dados aos termos “qualidade”, “educação ao longo da vida” e “aprendizagem

ao longo da vida” nos documentos orientadores produzidos pela UNESCO. Para o referido autor, os termos foram incorporados pela ideologia neoliberal e vêm sendo rotineiramente utilizados por políticos, economistas, gestores e organismos internacionais neoliberais com sentido diferente do original ao se discutir aspectos direcionados a EJA. Ou seja, tais orientações tentam encobrir as verdadeiras intenções da educação proposta, utilizando-se de termos que nos levam a crer que estamos trilhando o melhor em termos de educação para a EJA.

Ao tomar a EJA a partir das concepções colocadas pelos órgãos internacionais, o estado brasileiro dificilmente romperá com as políticas públicas destinadas a esta modalidade de educação que seguem em direção a uma formação rasa, polivalente e centrada em qualidades individuais, que tem buscado integrar estes sujeitos à lógica do capital, mediante trabalhos preconizados, informais e flexíveis (OLIVEIRA, 2014).

No bojo destas discussões, sobre a EJA, Paulo Freire (2001) nos convida a experimentar alguns caminhos que podem vir a contribuir para que tal ruptura aconteça, para tanto:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p. 35)

Nesse caminho, não se pode deixar de registrar o protagonismo dos vários segmentos de trabalhadores que lutaram e lutam num processo de contra hegemonia em favor do direito a educação pública, gratuita e de qualidade, destinada de fato ao processo de humanização do homem, no sentido de possibilitar realmente “ser mais” nos moldes freirianos. Nesse caminho, há vários exemplos de projetos exitosos da EJA que vão na contramão das propostas oficiais apresentados, assim como os trabalhos realizados pelos Fóruns Estaduais e Regionais<sup>15</sup> da EJA espalhados por todo o Brasil que, de forma audaz, vêm lutando pela Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>15</sup> Os fóruns EJA constituem-se como movimentos sociais que reivindicam melhores condições de oferta para a modalidade de ensino. São espaços de participação plural que visa criar articulações entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA. (PEREIRA, 2011)

Entendemos que a apresentação deste breve histórico acerca da constituição histórica e institucional da Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos se fez necessária para a compreensão das discussões que seguem no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### 3 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA LEITURA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA

Neste capítulo é apresentado o processo de reformas pela qual passou a educação brasileira ao longo dos anos de 1990 e a repercussão nos cursos de formação de professores, em especial, o curso de Pedagogia. Este último teve o processo de reformulação das suas diretrizes marcado por longas discussões em torno do perfil do profissional pedagogo. Nessa lógica de compreensão, está exposta a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia do *Campus* da UNEB de Barreiras dos últimos 17 anos. O foco de tal análise está no espaço que o curso destinou aos conhecimentos voltados para formação do docente pedagogo para a EJA. O capítulo traz também uma análise de como os sujeitos envolvidos no referido curso pensam sobre este processo de formação inicial com vistas à formação docente do pedagogo para a EJA, assim como no modo como as docentes concebem a modalidade e os conhecimentos que consideram importantes ser ofertados por este curso de Pedagogia sobre a EJA.

#### 3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

No esforço de responder à questão que norteia esta pesquisa – ou seja, **como o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, Campus IX em Barreiras, últimos 17 anos contribuiu para formação docente para a EJA** – foi que nos voltamos para a análise dos Projetos Pedagógicos do referido curso. Assim temos: a) o PPP de 1988<sup>16</sup> à 2004 com a habilitação em *Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau*; b) o de 1999 à 2010 com a habilitação em *Pedagogia e Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental Séries Iniciais*; c) o de 1999 a 2012, com habilitação em *Pedagogia -Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos* e, por fim, d) o de 2004 a 2008 que habilita para *Pedagogia -*

---

<sup>16</sup> Dados adquiridos no Colegiado Curso de Pedagogia *Campus* Barreiras.

*Docência e Gestão de Projetos*, que com a reformulação em 2008 passa a ser denominado Licenciatura em Pedagogia

Para a melhor compreensão das questões apresentadas nos documentos citados acima a respeito da formação do licenciado em Pedagogia, entendemos que seria necessário trazer um breve histórico das reformas educacionais de cunho neoliberais que ocorreram no Brasil a partir dos anos 1990 e que impactaram diretamente nos projetos dos cursos de formação de professores em especial o de Pedagogia.

As reformas foram iniciadas no Brasil pelo Ministro da Educação Paulo Renato, do então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais reformas foram gestadas seguindo as orientações dos organismos internacionais, a exemplo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Esta agência vem formulando estudos e desenvolvendo orientações e recomendações aos países do Caribe e da América do Sul acerca de suas políticas educacionais e, em especial, a de formação de professores.

Vale ressaltar que tanto a OCDE quanto a UNESCO, já citada no capítulo anterior, são organismos que trabalham em cooperação com o Banco Mundial, o FMI - Fundo Monetário Internacional e o BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de trabalhos técnicos e indicação de princípios e diretrizes a serem desenvolvidas e seguidas pelos países membros, princípios estes que têm por finalidade submeter toda e qualquer política social à política econômica, ou seja, são organismos que se pautam prioritariamente no desenvolvimento e na manutenção de estruturas sociais baseadas no capital, estado mínimo para as questões sociais e máximo para o capital.

Bastos (2015) aponta que tais ideários neoliberais fortificaram-se na política brasileira a partir de uma reunião que aconteceu em Washington nos EUA em 1989. A reunião ficou conhecida como o “Consenso de Washington” (BATISTA, 2015 *apud* BASTOS, 2015, p.1). Naquela reunião, foi analisado o “sucesso” das reformas de cunho neoliberais realizadas pelo governo de Pinochet<sup>17</sup>, no Chile. Portanto, o modelo

---

<sup>17</sup> O general Augusto Pinochet foi um dos líderes do golpe contra o presidente Salvador Allende e governou ditatorialmente o Chile até 1990.

foi o “que serviu de referência para os debates em Washington, no qual teve como resultado um receituário com medidas que deveriam ser expandidas para os demais países da América Latina e Caribe”. (BASTOS, 2015, p.1)

É na esteira de tais recomendações que o Brasil participa das discussões promovidas pela “Conferência Mundial de Educação para Todos”, na Tailândia em 1990, juntamente com representantes das maiores economias do mundo. Bastos (2015, p.31 ) descreve que “é a partir deste momento histórico que nasce a relação mais ampla entre as políticas educacionais brasileiras e os Organismos Internacionais”.

Tal advento marcou um grande e profundo movimento de reforma nas políticas educacionais do país. Para tanto, foram aprovadas, no ano de 1996, três marcos desta grande reforma, a saber: i) a Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996; ii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de dezembro de 2016; e iii) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei nº 9424 em setembro de 2016.

Logo, para que tais políticas se implantassem da forma esperada, os esforços foram direcionados para a reformulação dos cursos de formação de professores. Em relação ao curso de Pedagogia, Scheibe (2007) aponta que as diretrizes atuais para o curso foram gestadas em meio a tais reformas, ou seja, em meio a todo um processo de contingenciamento refletido claramente na reorganização das diretrizes tanto do ensino superior quanto do sistema básico. A autora acrescenta que:

O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e conseqüentemente com a regulação social – da qual a escola constitui um importantíssimo espaço, contextualizou um cenário complexo para o curso, ao mesmo tempo que o colocou no centro dos debates a respeito da formação destes profissionais. O embate entre concepções diversas de formação entrouvrou a definição das diretrizes necessárias para a reorganização e caracterização do curso. (SCHEIBE, 2007, p.279)

Vale ressaltar que as diretrizes para o curso de Pedagogia, além de serem gestadas dentro deste modelo reformista de cunho liberal, também foram marcadas por intensos e longos embates em torno do perfil do profissional em pedagogia. Durli (2007, p.01) salienta que foram “nove anos marcados por intensas discussões,

disputas de posição e negociação de consensos”, vários caminhos foram propostos, inclusive o da retirada do perfil docente do profissional em Pedagogia o qual seria um bacharel em educação.

À época, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação - SESu/MEC chegou a solicitar as Instituições de Ensino Superior (IES) o envio de propostas para elaboração das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Porém, o que prevaleceu, em boa parte, foi a aprovação em 2006 de diretrizes que contrariou todo um movimento das entidades ligadas a educação, o qual defendia uma reformulação do curso que viesse a superar as dicotomias até então existentes. Durlí (2006)<sup>18</sup> compreende que as diretrizes para o curso de Pedagogia foram construídas

[...] no âmbito do aparelho de Estado, no Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), respondendo aos princípios delineados pela reforma da educação superior, ainda por ocasião da promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Formalmente apresentado à sociedade civil, em forma de Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), em 17 de março de 2005, a proposta reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio. Intensificava, também, a cisão bacharelado-licenciatura. (DURLI, 2006, p.01)

A decisão gerou inúmeras manifestações contrárias por parte destas entidades, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação - FORUMDIR, do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (MANIFESTO, 2005) que defendiam para o curso de Pedagogia, além da superação das dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, a implementação de uma base

---

<sup>18</sup> Para maiores detalhes sobre o processo de disputas envolvido na construção das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, leia-se a tese de Zenilda Durlí intitulada *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa*. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

formativa pautada nos pressupostos histórico-críticos<sup>19</sup> e não em preceitos neoliberais pautados na racionalidade técnica.

Assim, com a prevalência de tais preceitos ligados ao capital, podemos observar nas diretrizes dos cursos de formação de professores e nos projetos pedagógicos os termos e concepções ligados ao mundo corporativo, a exemplo de: eficiência, capacidade, competência, excelência, padrão de qualidade, dentre tantos outros. Nesse caminho, também podemos observar a generalização em relação ao processo formativo do professor, o que não foge ao curso de Pedagogia, Scheibe (2007) argumenta que as diretrizes nos colocam diante de um paradoxo, sendo ao mesmo tempo bastante restrita no essencial, no que configura a Pedagogia como campo de conhecimentos e experiências e demasiada extensiva no acessório, ou seja, nas múltiplas e reiterativas referências à linguagem atualmente em evidência como:

“Conhecimento ambiental-ecológico”, “pluralidade de visões de mundo”; “interdisciplinaridade, contextualização, democratização”; “ética e sensibilidade afetiva e estética”; “exclusões sociais, ético-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas”; “diversidade; diferença; gêneros; faixas gerenciais”; “escolhas sexuais, etc. (SCHEIBE, 2007, p. 290, )

Assim, ao propor uma formação para o Pedagogo generalista e flexível, trazendo a falsa ideia de autonomia formativa, na verdade tais diretrizes alija o profissional da área da Pedagogia a ter acesso a conhecimentos e experiências necessárias à sua formação básica durante a formação inicial. Tais fatores impactam sobremaneira em um projeto de educação mais crítico e consciente da função da educação enquanto meio de transformação social.

Logo, tais paradoxos encontrados nas diretrizes para o curso de Pedagogia foram relevantes para as análises que realizamos nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UNEB *Campus IX* – Barreiras, pois, ao verificarmos a questão da formação do Pedagogo para atuar em turmas da EJA, estamos pensando em direitos sociais concretos, direitos à educação de qualidade tanto para o educador

---

<sup>19</sup> Para Saviani (1983, p.77), a perspectiva histórico-crítica na educação é compreendida como “atividade mediadora no seio da prática social global”.

pedagogo quanto para seus educandos, estudantes da EJA com suas histórias marcadas por exclusões.

### 3.2 CURSO DE PEDAGOGIA UNEB BARREIRAS: QUATRO HABILITAÇÕES EM 17 ANOS

O curso de licenciatura em Pedagogia do *Campus IX* da UNEB passou por várias reformulações ao longo dos últimos 17 anos, em cada reformulação houve alteração na habilitação do profissional em Pedagogia, mas mantendo a docência como perfil principal do egresso desse curso. A justificativa para tais reformulações seria a adequação as exigências legais e as demandas sociais.

[...] em função das Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo os referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB em 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, onde todos os cursos de licenciatura por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares e em alguns casos, novos cursos/habilitações. (UNEB, 2011, p.112)

Já em relação à demanda social, Martins (2016, p. 134) descreve que “essas habilitações foram essenciais para a mudança do perfil docente de Barreiras e de cidades circunvizinhas, mas também estão associadas ao novo perfil docente que a sociedade estava demandando”, assim tais mudanças foram essenciais para a formação de uma boa parte dos profissionais ligados à educação básica e superior na região Oeste da Bahia. Além da docência na educação infantil e no Ensino Fundamental, nas modalidades educação regular e EJA, a região também demanda de profissionais preparados para as coordenações pedagógicas, as gestões educacionais, entre outros.

Para Martins (2016), fatores como o aumento populacional e por consequência o aumento do número de escolas, a imposição legal do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a injeção de recursos para a Educação Infantil contribuíram para as

alterações no perfil formativo do licenciado em Pedagogia da UNEB de Barreiras. “A oferta desses cursos é assegurada pela UNEB, com uma flexibilidade que possibilita que o mesmo seja descontínuo ou extinto, quando superada a sua função social.” (UNEB, 2011, p.11). Pautada em tal premissa, a UNEB diplomou pedagogos com as seguintes habilitações ao longo dos últimos 17 anos:

- **1988 a 2004:** *Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau*, autorizado pelo Decreto nº 94.322 de 12 de maio de 1987 e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.307, de 15 de setembro de 1993;
- **2004 a 2010:** *Pedagogia e Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental Séries Iniciais*, o curso foi implantado com base na Resolução do CONSEPE<sup>20</sup> nº 252/1999 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.614 de 01 de novembro de 2005;
- **2004 a 2012:** *Pedagogia-Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos*; também implantado com base na Resolução do CONSEPE nº 252/1999 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.752 de 03 de novembro de 2006;
- **2004 a 2017:** *Pedagogia - Docência e Gestão de Projetos*, aprovado através da Resolução nº 273/2004 do CONSU<sup>21</sup>, mas tarde para atender as adequações da resolução do CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2008, conforme Resolução do CONSEPE nº 1.069/2009 o curso passa por nova estruturação curricular e passou a denominar **Licenciatura em Pedagogia** com aplicação da carga horária de 3.185 para 3.470.

Logo, as constantes reformulações apresentadas por esse curso de Pedagogia da UNEB Barreiras são a consequência, também, da turbulência pela qual passaram os cursos de formação de professores durante as reformas educacionais dos anos

---

<sup>20</sup> CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

<sup>21</sup> CONSU – Conselho Universitário.

1990, somando-se a isso o cenário de impasses entorno da concepção do perfil desse profissional ao longo dos nove anos de discussões até a aprovação de suas diretrizes.

Durante tal percurso, o que pôde ser observado é que não houve por parte da UNEB *Campus* Barreiras iniciativas no sentido de habilitar pedagogos para a docência especificamente no campo da EJA como fizeram outras universidades do país. Na Bahia, o único curso de Pedagogia que habilitou pedagogos especificamente para a modalidade foi o do *Campus* da UNEB de Juazeiro com um curso criado em 2006, atualmente tal habilitação deixou de ser oferecida por falta de interessados.

A demanda social posta ao curso ocorreu em razão das mudanças ocorridas na Região Oeste. Esta região da Bahia recebeu um grande contingente de pessoas nas últimas décadas devido ao desenvolvimento do agronegócio. Martins (2016) afirma que este acréscimo de pessoas na região está associado aos vários ciclos migratórios, sendo intensificado a partir da década de 1970, período que foi construído um discurso de desenvolvimento, de aumento da riqueza, da existência de trabalho fácil, discurso este que atraiu e ainda atrai muitos trabalhadores para a região. Com o aumento populacional, cresce também a demanda por educação básica. Logo, a UNEB *Campus* Barreiras cumpre seu papel regional a formar professores para atender a esta população.

### 3.3 O LUGAR DA EJA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Projeto Pedagógico do Curso se constitui documento imprescindível na busca da compreensão dos caminhos e intenções formativos de determinado curso de graduação, sendo a ferramenta pela qual a instituição educacional pauta sua organização. Bastos (2015) aponta que o Projeto Pedagógico representa para o curso de Pedagogia ferramenta que coordena as ações docentes, políticas e pedagógicas, inerentes à formação inicial, sendo um documento relevante por conter as diretrizes que orientam as práticas do planejamento das atividades docentes, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, assim como outras atividades inerentes ao desenvolvimento curricular do curso.

Dantas (2012) descreve que a EJA tem se constituído como campo de confronto, de embates, de relações de força e de luta pela autonomia e pelo reconhecimento de sua especificidade educativa e, sobretudo, como prioritária nas políticas públicas de Estado. Nesse sentido, a autora recorre a Bourdieu (2004) para explicar a concepção de *campo*, sendo para este autor “os lugares de relações de forças que ampliam tendências imanentes e probabilidades objetivas”. (DANTAS, 2012, p.151 *apud* Bourdieu, 2004, p. 27) Logo, continua Bourdieu (2003) *apud* Dantas (2012, p. 151) , “todos os campos distinguem-se por suas próprias características, dinâmicas e regras específicas que são definidas de acordo com os seus valores internos”.

Mesmo sendo reconhecida legalmente dentro das instituições de formação de professores, a EJA ainda trava embates para garantir o reconhecimento de sua autonomia e, portanto, constituir-se enquanto campo pedagógico específico. Tal situação não é diferente neste curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras: a organização curricular nos últimos 17 anos é composta por uma lacuna expressiva no que se refere à capacitação docente com vistas para EJA.

Os currículos dos cursos de formação de professores, por sua natureza, constituem-se em cenários de embates em torno do qual conhecimento privilegiar e do qual deixar de fora no processo formativo. Nesse sentido, Oliveira (2016) esclarece que o currículo carrega em seu discurso mecanismos de poder e controle, emanados do Estado através da inclusão e da exclusão de conhecimentos incorporados pelas instituições de ensino. Ou seja, nas palavras da autora, “os próprios mecanismos de inclusão e exclusão são ferramentas inerentes ao discurso curricular predominantes nas instituições educativas. ” (OLIVEIRA, 2016, p.396)

Cientes de tais fatores que compõem o fazer educacional, partimos para a análise dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia *Campus* IX Barreiras. Em relação ao Projeto Pedagógico da primeira habilitação, *Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau*, que vigorou de 1988 a 2004, não foi possível uma investigação mais detalhada no documento completo, posto que o mesmo não se encontra disponível no site da instituição tampouco foi localizado no *Campus* da UNEB em Barreiras. Tivemos acesso apenas a fragmentos do mesmo, como as matrizes curriculares, algumas ementas de componentes curriculares, planos de cursos, além do acesso à equipe do colegiado do curso e do *Campus* que nos auxiliou fornecendo-

nos as informações solicitadas. Assim, a falta do Projeto Pedagógico completo não comprometeu o levantamento dos dados e informações necessários e suficientes aos objetivos desta pesquisa.

Em relação ao perfil formativo do curso Pedagogia para esta habilitação, o mesmo fica claro que era de formar Pedagogas e Pedagogos habilitados para atuarem em turmas de formação de professores que cursavam o antigo segundo grau profissionalizante nas turmas de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

De acordo com tais documentos, para a conclusão da habilitação, era necessário o cumprimento de 2.415 horas, distribuídas em 142 créditos, dos quais 74 créditos, ou seja, 1.380 horas no currículo mínimo, componentes curriculares com conhecimentos direcionados à habilitação do curso; 64 créditos, isto é, 975 horas em componentes curriculares obrigatórios, conhecimentos mais propedêuticos e pedagógicos; e 4 créditos, 60 horas destinados aos componentes optativos.

Na referida matriz curricular, não há nenhum componente curricular, nem mesmo optativo, destinado a EJA. Na ementa do componente curricular *História da Educação II*, que faz parte do rol dos componentes curriculares mínimos, há a menção dos movimentos populares em prol da educação, já o componente curricular *Cultura Popular*, que fazia parte do grupo das optativas, também trazia uma breve discussão sobre a educação popular, vale destacar, *muito breve* para atender às necessidades formativas exigidas para a atuação na modalidade da EJA.

Vale ressaltar que tal currículo vigorou até o ano de 2004. Ainda em 1996 a LDB, Lei 9394/96, já fazia referência à necessidade de se atentar às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2000, entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O segundo Projeto Pedagógico do curso analisado foi aquele com habilitação em Pedagogia e *Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental Séries Iniciais* de 2004 a 2010. O objetivo formativo desse projeto de curso também era voltado para o propósito de sua habilitação, não contemplando a formação docente para a EJA. Logo, devia-se “promover a qualificação profissional do pedagogo habilitado para atuar como docente nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.” (UNEB, 2004, p.117)

Enquanto se mantinha em vigor, a habilitação passou por três reformulações, a última deveu-se à necessidade de acréscimo de mais 200 horas na carga horária total do curso que seriam realizadas através das Atividades Complementares. Estas horas em atividades complementares foram acrescentadas por exigência legal, regulamentada pela Resolução do CP/CNE<sup>22</sup> n° 28/2001.

A distribuição curricular da referida habilitação apresentava-se da seguinte forma: 137 créditos ou 2.760 horas de componentes curriculares obrigatórios, dentre as quais estavam os componentes curriculares de conhecimentos propedêuticos e pedagógicos e os conhecimentos destinados à própria habilitação – *magistério da educação infantil e séries iniciais*; 03 créditos, 60 horas destinadas aos componentes curriculares optativos e 200 horas para as atividades complementares, sendo necessários para a conclusão do curso 140 créditos e 3.020 horas.

Em relação aos conhecimentos e discussões mais próximas ao campo da Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo curso, estavam o componente curricular Educação de Jovens e Adultos, ofertado do rol das optativas com carga horária de 30 horas, e os componentes curriculares *Cultura Popular e Ética e Diversidade*, ambos optativos, com carga horária também de 30 horas. Os debates propostos pelas ementas destes dois componentes curriculares não tinham como fim discutir especificamente a EJA, mas algumas temáticas que corroboravam para a compreensão do público que compõe a EJA.

Notamos que os conhecimentos ofertados pelo curso de Pedagogia da UNEB Barreiras, na habilitação *Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental Séries Iniciais*, ainda mostravam-se muita aquém do mínimo necessário para atender, de forma satisfatória, às demandas educacionais deste grupo educativo, uma vez que os profissionais desta habilitação, assim como os de nenhuma outra, não seriam impedidos de exercer suas funções em turmas da EJA, a exemplo, as professoras Margarida e Violeta que participantes desta pesquisa e já lecionam ou lecionaram em turmas da EJA.

Na sequência, o Projeto Pedagógico do curso analisado foi aquele com habilitação em *Pedagogia-Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos*,

---

<sup>22</sup> São órgãos de deliberação do Ministério da Educação - MEC, CP-Conselho Pleno e o CNE – Conselho Nacional de Educação.

que vigorou entre os anos 1999 a 2012. O documento completo também não foi localizado, o que nos obrigou a realizar a investigação a partir de seus fragmentos. Seguimos, pois, a mesma dinâmica de trabalho da primeira habilitação descrita acima. Foram-nos cedidas as matrizes curriculares desta habilitação, assim como algumas ementas e planos de curso. O que ficou bem aparente em relação ao objetivo formativo desta habilitação, além de habilitar o profissional pedagogo para o exercício da licenciatura das series iniciais do Ensino Fundamental, foi o viés administrativo, a preparação para a gestão escolar e a coordenação pedagógica.

Para o alcance de tais objetivos, o profissional licenciado em Pedagogia precisava cumprir uma carga horária total, já computando as 200 horas de Atividades Complementares, de 3.005 horas, distribuídas em 156 créditos. Deste total, 1.485 horas eram destinadas ao currículo mínimo, somando 77 créditos; 1.200 horas aos conhecimentos obrigatórios, 73 créditos; e 120 horas aos conhecimentos optativos, sendo 06 créditos.

Em relação aos conhecimentos mais direcionados para o campo da EJA, o que pôde ser verificado na grade curricular é que a mesma era composta dos componentes curriculares *Ética e Diversidade*, de 30 horas e categoria optativa que, em sua ementa, apresentava algumas temáticas também discutidas no âmbito da especificidade da EJA, a exemplo da temática da diversidade cultural. O outro componente curricular com conhecimentos voltados diretamente à modalidade era *Educação de Jovens e Adultos*, também na categoria optativa e com 30 horas.

É notável que tal habilitação, assim como as demais analisadas até aqui, não atendeu de forma suficiente às demandas formativas referentes à atuação docente na EJA. A carga horária dos componentes curriculares destinados aos conhecimentos deste campo educacional fica aquém do necessário para capacitar, de forma segura, o docente que assumirá turmas em Educação de Jovens e Adultos.

Dando prosseguimento à análise dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UNEB, no que se refere a sua organização, no processo formativo de pedagogos para atuarem em turmas da EJA, chegamos ao projeto Pedagógico com habilitação em *Pedagogia - Docência e Gestão de Projetos*. Esta habilitação vigorou de 2004 a 2008. Então para adequar-se às orientações legais, mais especificamente à Resolução do CNE/CP nº 1 de 15.05.2006, – que estabelecia as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – amplia-se a carga horária de

3.185 horas para 3.470 horas, passando então a denominar-se *Licenciatura em Pedagogia*.

Vale ressaltar que o currículo foi regularmente oferecido aos discentes que ingressaram no curso nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, quando então a matriz curricular passou por alterações as quais foram convalidadas pelo CONSEPE através da Resolução nº 864/2007. As alterações ocorreram a partir do quinto semestre acadêmico; assim, não houve, segundo consta do Projeto Pedagógico do Curso, a necessidade de os estudantes solicitarem equivalência e/ou complementação curricular. (UNEB, 2011)

Nesse contexto, o objetivo deste Curso de Pedagogia da UNEB, que ainda permanece em vigência, é formar o pedagogo um profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional. Logo, o perfil docente permanece com uma proposta de formação mais generalista e flexível; nesse entendimento, diferentemente da formação focada em uma única habilitação, esta proposta objetiva formar o pedagogo com capacidade para interpretar, planejar, executar e avaliar o processo educacional em sua integralidade.

Tal tendência generalista estende-se por toda a estrutura curricular deste curso de Pedagogia, fato que pode ser observado nos princípios que o norteiam. A proposta do curso mais flexível e fluida advém de suas diretrizes curriculares, configurando-se em uma tendência implantada nas reformulações educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990. Assim, a estrutura curricular do curso de Pedagogia em questão é “elaborada a partir dos princípios da flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização”. (UNEB, 2011, p. 132)

Para o referido curso, o princípio da flexibilização é compreendido como plasticidade na organização e no oferecimento do currículo, ou seja, possibilita ao aluno fazer suas opções, cumprir percursos formativos diferenciados para atender não só aos anseios de realizações pessoais, mas também às demandas do campo do trabalho e da sociedade.

Já o princípio da diversificação é posto como possibilitador da garantia de o currículo oferecer formação básica, geral, e, ao mesmo tempo, diversificada e

complementar, atendendo às diferentes realidades e especificidades dos contextos locais.

Em relação à autonomia, está contemplada no currículo como a possibilidade concreta do Departamento, no coletivo dos sujeitos que o compõe, atuar apresentando soluções próprias para as demandas evidenciadas, a partir de vivências, experimentações e alternativas didáticas e pedagógicas já implementadas ou inovadoras.

Por último, o princípio da contextualização possibilita criar espaços privilegiados para a aproximação entre os saberes advindos da experiência prática cotidiana e saberes curriculares da academia, na mesma medida em que se trabalha efetivamente com as questões e temáticas locais/regionais.

Para garantir a articulação entre as diversas áreas do conhecimento considerando tais princípios, o currículo deste curso de Pedagogia foi construído a partir de núcleos e eixos temáticos. A propósito do currículo de 2004, os eixos foram os seguintes: Núcleo de Formação Básica e Núcleo de Formação Complementar Diversificada ilustrado pelo Núcleo de Gestão Educacional. Já no currículo de 2008, os eixos de formação ficaram assim divididos: o Núcleo de Formação Básica compreende os saberes essenciais para a formação do pedagogo, já a Formação Diversificada diz respeito aos saberes complementares para esta formação.

Para a integralização do currículo entre os 2004 e 2007, era necessário cumprir uma carga horária total de 3.185 horas, destas 1.920 horas eram destinadas aos conhecimentos da Formação Básica. Compreendiam conhecimentos nas áreas de Educação e Sociedade, Pedagogia e Docência, Pedagogia e Gestão, Diversificação na Formação do Pedagogo. As outras 1.065 horas eram destinadas à Formação Complementar e Diversificada: na Gestão Educacional, compreendiam os conhecimentos nas áreas de: docência e gestão em espaços formais, docência e gestão em espaços não formais, e, gestão educacional. Mais 200 horas das Atividades Complementares, denominados agora de Atividades Acadêmicas-Científico e Culturais (AACC).

No currículo de 2004 a 2007, a Educação de Jovens e Adultos ganha um pouco mais de espaço quando em componentes curriculares – como História da Educação Brasileira, Educação do Campo, Educação e Cultura Afro-Brasileira e Educação e

Movimentos Sociais – são abordados temas que contemplam discussões no âmbito da EJA, como composição do cenário educativo brasileiro, as políticas públicas destinadas à educação popular, as lutas pelo direito à educação, educação e trabalho, entre outras. Nesse currículo, também é ofertado o componente curricular Educação de Adultos, no eixo Pedagogia e Gestão, núcleo na Formação Básica, com 60 horas.

A atividade Pesquisa e Estágio em Espaços não Formais também acabava contemplando a EJA, uma vez que, para os estudantes do curso com turmas no período noturno, os espaços para a realização dos estágios curriculares ficavam mais restritos aos espaços que promoviam atividades voltadas para a educação de jovens e adultos, porém não era constituída uma exigência do curso.

Assim, na visão dos professores que lecionaram o componente curricular da EJA, no referido curso, as pretensões postas por este currículo em relação à integração das áreas de conhecimentos não se efetivaram a contento na prática. No que concerne às temáticas que abordavam as questões formativas para o campo da EJA, os conhecimentos eram estanques e fragmentados, ficando a cargo do professor de cada componente curricular direcionar ou não para o campo da EJA; dessa forma, a articulação entre as áreas almejadas por este projeto pedagógico do curso acabou por não se concretizar.

Com a reformulação do currículo no ano de 2008, o ingressante no curso precisa cumprir a partir de então 3.470 horas; destas, 1.500 horas são destinadas aos conhecimentos da Formação Básica, com os eixos Educação e Abordagens Socioculturais e Educação e Abordagens Político-Pedagógicas; 1.755 horas para a Formação Complementar Diversificada, com os eixos Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas e Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos, mais as 200 horas de Atividades Complementares, as Atividades Acadêmicas-Científicas-Culturais (AACC).

Em relação a sua configuração, tal currículo é semelhante ao currículo redimensionado e implantado em 2004, havendo o aprofundamento dos princípios anteriormente explicitados. Assim, o Núcleo de Formação Básica, referente aos saberes essenciais para a formação do pedagogo, passou a privilegiar os eixos da Educação e Abordagens Socioculturais, Educação e Abordagens Político-Pedagógicas, Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas, a Pesquisa e a Prática como Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos. (UNEB, 2011)

No que diz respeito aos conhecimentos mais voltados para as especificidades concernentes ao campo da EJA, não houve alteração do currículo que habilitava para *Pedagogia - Docência e Gestão de Projetos* implantado em 2004 para o de Licenciatura em Pedagogia implantado em 2008 e que permanece em vigência.

Nos Projetos Pedagógicos, em que o componente curricular de Educação de Jovens e Adultos foi posto no formato optativo ou obrigatório, os debates e reflexões propostos giraram em torno da História da EJA, das Políticas Educacionais, da Legislação concernente a este campo educacional e as concepções de Paulo Freire. Todavia, o que se observa é a insuficiência do tempo destinado para o aprofundamento das discussões que envolvem as temáticas desse campo da educação, 30 horas quando componente optativo e 60 horas quando componente obrigatório.

Ao analisar o percurso formativo do curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras, em especial o relacionado a formação para atuação docente na EJA, a primeira percepção é a de que o curso passou por um período de intensas reformulações: se por um lado, estas reformulações contribuíram para a formação de pedagogos habilitados para as diversas áreas da educação, atendendo às demandas sociais da região Oeste da Bahia, por outro, o número excessivo de reformulações cobrou tempo e energia que poderiam, também, serem direcionados para questões voltadas ao planejamento de estudos, de pesquisas, de programas de extensão, plano de capacitação e qualificação dos professores. Enfim, demonstrou insuficiência nas questões que vão além do ensino, da formação para determinada habilitação, a exemplo da pesquisa e extensão.

Assim, o que se pôde observar foi que durante o período analisado, o número de grupos de pesquisas, pesquisas realizadas e publicadas, programas de extensão propostos e realizados pelos professores ligados ao curso ficaram bem aquém do desejado. Logo, o espaço que poderia ser utilizado para a produção de conhecimentos, inclusive para o campo da EJA deixa de ser aproveitado. A este respeito, Veiga (2010, p.104) declara que “há pouco espaço para a pesquisa, o que acaba por contribuir para transformar professores e alunos em meros consumidores, em vez de produtores do conhecimento”.

Certamente tal situação é justificada por vários fatores, incluindo o apontado no parágrafo anterior, porém não se constitui um problema específico somente desta

instituição. A baixa produtividade dos professores formadores é uma realidade nos cursos de formação de professores do Brasil, fator que impacta no processo formativo do pedagogo.

Como a formação para a docência se constitui como o principal propósito deste curso de Pedagogia, independentemente da habilitação a que se propõe, o mesmo vem cumprindo com o seu propósito. Em sua organização curricular é possível notar a preocupação com a formação filosófica, sociológica e pedagógica do futuro docente. Em relação a tais conhecimentos, Giovanetti (2011, p.249) acredita que a formação de educadores “ganha densidade teórica ao buscar a interlocução com a filosofia e as ciências sociais”, uma vez que, na filosofia, encontram-se as referências teóricas que explicam os pressupostos que fundamentam as concepções de educação, já nas ciências sociais, encontram-se os referências teóricos para buscar a compreensão da complexidade e dos dilemas presentes na sociedade brasileira.

Logo, o diálogo com as ciências sociais contribui para a formação do educador na EJA ao fornecer elementos de compreensão da complexa trama das relações sociais, como assegura Giovanetti (2011). Por outro lado, o curso deixa a desejar no que se refere aos conhecimentos históricos, sociais, pedagógicos, metodológicos, avaliativos, enfim, conhecimentos tanto teóricos quanto práticos voltados ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

Estes conhecimentos seriam necessários ao processo de formação inicial do Pedagogo, pois possibilitaria ao profissional a compreensão da modalidade e dos sujeitos que a compõem, o que lhe proporcionaria segurança na busca de possibilidades e ferramentas educativas para atender às necessidades e aos anseios do público da EJA. Para Arroyo (2001, p.122) *apud* Giovanetti (2011, p.247) tais conhecimentos poderiam possibilitar “o alargamento do foco do nosso olhar” para os docentes da EJA, pois se continuarmos “vendo os educandos apenas como discentes, como aluno, não daremos conta da totalidade de suas existências, nem dos tensos processos sociais e culturais em que se formam e deformam” (ARROYO 2001, p.122 *apud* GIOVANETTI 2011, p. 247. Logo, ao não pensar numa formação para o pedagogo que o possibilite compreender e reconhecer a importância social da EJA, assim como não o habilitar com competências suficientes para saber agir diante de tal realidade educacional, o curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras falha em seu compromisso social com esta parcela da sociedade.

A partir desta perspectiva, seguiremos para a análise das entrevistas realizadas com os docentes que lecionam em turmas da EJA e dos professores formadores que lecionaram o componente da EJA no referido curso. Os questionamentos das entrevistas foram analisados a partir dos objetivos que norteiam esta pesquisa.

### 3.4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EJA

A proposta de qualquer curso de graduação concretiza-se e obtém significado quando experienciado, vivenciado, sentido pelos sujeitos que a compõem, transformando-se a partir daí em processo formativo propriamente dito. Assim, no intuito de obter as respostas aos questionamentos que norteiam esta pesquisa, entrevistamos os professores formadores do curso de Pedagogia em questão, mais especificamente os professores que lecionaram o componente curricular da EJA e os egressos do curso que atuam ou atuaram em turmas desta modalidade de ensino.

Para o primeiro grupo, os questionamentos foram voltados à organização curricular do curso: como a EJA é abordada dentro do curso; como avaliam o componente curricular da EJA dentro da estrutura curricular do mesmo; se havia ou há ainda a integração entre os conhecimentos dos outros componentes curriculares do curso com o trabalho por eles no componente da EJA; e se acreditam que os conhecimentos ofertados no curso, direcionados à modalidade da EJA, eram ou são suficientes para atuação docente do pedagogo na modalidade.

Já para os docentes que atuam ou atuaram diretamente em turmas da EJA, os questionamentos foram direcionados para o processo de formação inicial ofertado pelo curso de Pedagogia da UNEB de Barreiras no que se refere à capacitação para atuação na EJA. Sendo então a compreensão do docente sobre a modalidade, se o docente se sentia preparado para atuação em turmas da EJA, como foi o primeiro contato com este campo da educação, quais conhecimentos e temáticas sobre a modalidade foram abordados no curso e quais consideram mais importantes para a formação, assim como avaliam o processo de formação inicial no que referia aos conhecimentos voltados para o campo educacional da EJA.

Nesse processo de escuta sensível, foi levada em consideração a singularidade de cada sujeito no tocante ao entendimento das questões necessárias a formação inicial do pedagogo para atuar em turmas da EJA. Mas é importante pontuar que, ao falar da EJA enquanto processo educacional, as docentes a descreveram a partir da compreensão difundida socialmente, compreensão esta construída com base em ideias estigmatizadas, reforçadas por políticas públicas de cunho assistencialistas e reparatórias. Corroborando com tais posicionamentos, (CHARTIER, 1998) afirma que os sujeitos atravessados pelo mesmo universo social e cultural compartilham ideias semelhantes sobre as questões sociais. Assim, mesmo que cada ideia venha a ser construída a partir de vivências individuais e pessoais, por partilharem a mesma época histórica e o mesmo contexto sociocultural, as docentes concebem a EJA e os sujeitos que a compõem de forma muito próxima, ou seja, suas representações sociais estão condicionadas à forma como a modalidade foi constituída, institucionalizada e propagadas socialmente.

Darnton (1987) concebe tal pensamento social como um grande “idioma geral”, isto é, um conjunto de símbolos compartilhados, uma estrutura fornecida pela cultura que cria as possibilidades de expressões, mas que, por outro lado, a limita.

Assim, a compreensão das docentes que participaram desta pesquisa compartilha acerca da EJA enquanto fenômeno social – expressa nos depoimentos apresentados na sessão logo abaixo – dá conta de um campo educacional voltado para a reparação do tempo escolar perdido.

A reparação deste tempo perdido de fato se constitui um dos objetivos desta modalidade de educação, porém a compreensão apresentada dá conta de uma educação equivocadamente voltada para a suplementação de alguns conhecimentos e habilidades com vistas a colocação dos sujeitos no mercado de trabalho.

Por outro lado, é interessante pontuar também que, quando falam de seus próprios processos formativos, de como analisam suas formações iniciais em Pedagogia e os conhecimentos adquiridos para o trabalho na docência com a EJA, a compreensão em relação à contribuição do curso no processo formativo varia de uma para outra, momento em que aparece a singularidade de pensamento mesmo se referindo a um processo comum a todas. A partir de suas perspectivas, seus desejos e sua compreensão do que vem a ser um curso de formação inicial, cada uma a seu modo faz sua própria leitura do processo de formação inicial.

Já para os professores formadores do curso, os que compõem o segundo grupo dos sujeitos participantes desta pesquisa, compartilham entre si uma compreensão muito próxima acerca do que consideram deficiente no currículo do referido curso quando o enfoque é a preparação para a docência na EJA.

### 3.5 ORGANIZAÇÃO DO CURSO EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS PARA A ATUAÇÃO NA EJA

Como já colocado neste texto, tomando por base a análise dos Projetos Pedagógicos do curso e demais documentos que o compõem, a organização dos conhecimentos e práticas direcionadas à atuação do pedagogo em turmas da EJA ofertados por este curso de Pedagogia da UNEB em Barreiras, configuram-se aquém do desejado e do necessário para a formação inicial de professores para a modalidade. Tal afastamento da formação para esse campo é explicitado também pelos professores formadores do curso e pelos docentes egressos do mesmo que participaram desta investigação.

Nesse direcionamento, o professor Lobo (2017), que lecionou o componente curricular EJA no referido curso por dois semestres, aponta que a EJA ainda trava uma luta dentro dos currículos dos cursos de formação de professores para firmar-se enquanto conhecimento necessário, não sendo diferente no referido curso de Pedagogia.

Exemplificando sua colocação, o professor Lobo aponta o caso do curso investigado, que oferta apenas um componente curricular de 60 horas para tratar das questões da EJA. Segundo o professor, é pouco para a complexidade educacional demandada por este campo educacional, uma vez que, neste curso, ainda não se conseguiu estabelecer inter-relações e articulação entre os conhecimentos ofertados e discutidos nos outros componentes curriculares com os temas e conhecimentos abordados no componente curricular da EJA. O professor Lobo descreve tal arranjo curricular como “ilhas”:

*Quanto à questão da integração, o que a gente vê são ilhas, se você ler a proposta curricular do curso, ela traz a ideia de rede, uma ideia de sinergia, porém não existe esta integração. (LOBO, 2017)*

Esta forma de organização dos conhecimentos em disciplinas, ou em “ilhas” como apontada pelo professor, tem se transformado num desafio a ser superado nos cursos de formação de professores; em muitos casos, não há o estabelecimento de uma lógica entre os conhecimentos dos componentes curriculares e a área de atuação do professor. Sobre esta questão, Tardif (2005) aponta que tal formação baseada na lógica das disciplinas funciona como uma especialização e fragmentação dos conhecimentos. O autor acrescenta que disciplinas de 40 a 50 minutos que não se relacionam entre si acabam por se constituírem em unidades autônomas e fechadas de curta duração, causando pouco impacto na vida educacional do estudante.

Tardif (2005) continua descrevendo que:

Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, na maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa, depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que estes conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (WIDEEN, 1998 *apud* TARDIF, 2005, p.242 )

Nesse sentido, mesmo o currículo do curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras apontando para a integração e a articulação entre os conhecimentos dos vários componentes curriculares, na prática não é o que está acontecendo, como bem sinaliza o professor Lobo. Entendemos que vários são os fatores que dificultam tal articulação, sendo a mais profunda a cultura positivista que organiza os conhecimentos de forma categorizada e hierarquizada, tanto a formação dos professores quanto a organização administrativa e física das instituições de ensino são concebidas a partir da ideia cartesiana de conhecer e produzir conhecimentos. Logo, tal sinergia, tão almejada e necessária, não se dará de forma tão tranquila e nem a curto prazo, pois se trata de um processo de quebra de paradigmas e, como tal, exige desconstrução, construção e reconstrução na forma de pensar o conhecimento e a formação de professores.

Corroborando com o assunto, Gallo (2004, p. 1) acrescenta que:

As propostas interdisciplinares têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer

barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

Logo, fica evidente que há um descompasso entre o que propõe o currículo do curso em relação a integração e diálogo dos conhecimentos curriculares e o que de fato vem sendo realizado na prática. Sacristán (2000) descreve que o “currículo prescrito”, aquele que previamente descreve a organização e o funcionamento de um curso, os conhecimentos a serem trabalhados e o espaço ocupado por cada conhecimento na formação, é diferente do currículo “moldado pelos professores” em suas práticas, ou seja, nem sempre o que é idealizado enquanto proposta é compreendido ou aceito por aqueles que o colocam em prática.

No mesmo caminho, o professor Dourado, um dos sujeitos da pesquisa e que lecionou o componente curricular EJA no curso por dois semestres, também aponta este descompasso entre o currículo proposto e o currículo efetivado:

*Inclusive nós tínhamos à época o eixo articulador, o projeto do curso estava articulado, era o tal do currículo rizomático, estava articulado de tal sorte que tinha o eixo articulador que indicava que todos os professores faziam as atividades articulando todos os conhecimentos, mas, até por conta da grande falta de professores, nos nunca sentamos para articular, e cada um fazia e faz sua parte isoladamente. (DOURADO, 2017)*

Para se compreender a proposta curricular rizomática descrita pelo professor Dourado, fomos buscar o conceito de rizoma. Tal conceito foi introduzido à educação a partir da compreensão da filosofia de Guatarri e Deleuze (1980). Estes autores tomam o conceito da botânica e o utilizaram de forma metafórica para o processo de construção do conhecimento. Na botânica, por exemplo, rizoma é uma forma de raiz, porém diferentemente das raízes comuns, é uma raiz que tem o crescimento polimorfo, cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida.

Assim, a partir de tal observação, Guatarri e Deleuze (2005) descrevem que diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, e sem a lógica binária que rege as relações dicotômicas do pensamento estruturalista em geral, a visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber, é uma multiplicidade de linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser

desconstruídos, desterritorializados (GALLO, 2004). Nesse viés, o conhecimento não tem início nem fim, não se organiza de forma hierárquica; na verdade não se organiza, pois se encontra em constante transformação, sem conceitos estanques.

Descrevendo de forma bem rasa, para os defensores desta linha de pensamento, o conhecimento é livre e está em constante movimento, não pertence a grupos e não há leis que o regula. A concepção do real depende do ponto de vista e do contexto em que se realiza, por isto, se enquadra numa percepção pós-moderna de compreensão das questões sociais e do fazer científico. Tal concepção difere do paradigma dominante, berço da ciência moderna, racional, a qual concebe o conhecimento a partir de leis universais, traduzidas pela razão objetiva.

Para este grupo, a pós-modernidade seria a superação do paradigma moderno, o qual concebe o processo de conhecimento a partir das especificidades, não o considerando em sua organicidade, em seu todo. Logo, a forma como os currículos dos cursos são apresentados e divididos em componentes curriculares, conhecimentos teóricos separados dos práticos, a forma como as aulas são ministradas e os conhecimentos produzidos nos leva a acreditar que os sistemas de educação precisarão de um bom tempo para superar tal processo racional de construção e difusão do conhecimento.

Diante de tal questão, muitos defendem a ideia de que tal ruptura já ocorreu, e que se vive atualmente a pós-modernidade, logo, sendo necessário repensar de forma urgente o currículo dos cursos e a forma como conhecimento é compreendido, produzido e difundido pelas instituições de ensino. Por outro lado, Silva (2011) acredita que muitos compreendem a época atual, a contemporaneidade, como ainda sem definição; eles acreditam que ainda não houve a ruptura com a modernidade e que, portanto, é cedo demais para se afirmar a pós-modernidade e sua forma de conceber o conhecimento e os fenômenos sociais.

Diante de tal discussão, ao analisar a forma como o currículo do referido curso de Pedagogia está organizado, mesmo concebendo a pós-modernidade como um fenômeno real, fica evidente que a ideia não é a de tomar o conceito de rizoma em sua integralidade.

Ao estabelecer os eixos articuladores, mudança mais significativa deste currículo com vistas a um currículo mais fluido, dialogado e articulado, a pretensão foi

criar “espaços de diálogos intensos e sistematizados entre o coletivo de docentes que ministram os componentes curriculares ofertados no período acadêmico correspondente”.(UNEB, 2011, p. 138) Assim, ao manter a organização dos conhecimentos em componentes curriculares, tal proposta curricular se distâcia da ideia original de rizoma.

O objetivo com os eixos articuladores está descrito no programa atual do curso como sendo o de “garantir a articulação entre as diversas áreas de conhecimento, considerando os princípios da flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.” (UNEB, 2011, p.138) De fato, há um esforço expresso na proposta curricular do curso de se estabelecer a articulação entre os conhecimentos curriculares, inclusive, foi instituído espaço para que os professores pudessem articular conjuntamente suas práticas, mas como apontado pelo professor Dourado, os professores não utilizaram o espaço e o fazer diário permaneceu como sempre foi, cada professor fazendo sua parte isoladamente.

O que fica posto com tal situação é que uma cultura organizacional não se altera com o simples fato de se implantar um novo regulamento, nesse caso, o novo programa do curso. Logo, para que tal mudança venha a ser implementada, são necessários o envolvimento e aceitação de todos os sujeitos envolvidos no processo; é essencial que todos tenham a compreensão da necessidade de se realizar um processo formativo que de fato tenha sentido para aqueles que recebem a formação.

Logo, tal mudança de concepção precisa se estender também para o restante da instituição de ensino para que a organização administrativa e física acompanhe o processo proporcionando o suporte necessário. Nesse caminho, entendemos que se faz necessário um processo de formação inicial de professores em que os conhecimentos possam dialogar entre si, assim como os sujeitos que compõem tal processo, ou seja, o coletivo de professores, os estudantes, a parte técnica administrativa da instituição e a comunidade. Mas, diante da atual dinâmica das instituições de ensino, nos questionamos: será que tal articulação pode ser possível?

Professor Dourado ainda afirma:

*Infelizmente era uma realidade e continua sendo, os componentes curriculares não se conversavam muito entre si. Um ou outro professor tanta fazer o link, mas não é uma regra. No meu caso, sempre procurei*

*estabelecer esta articulação entre os componentes, diminuindo esta carência, mas infelizmente continua bastante estanque. É bem verdade que esta articulação quase inexiste. (DOURADO, 2017)*

Como posto, mesmo sendo previsto em seu programa curricular, a articulação dos conhecimentos curriculares não se configura uma realidade no referido curso, situação que não é diferente quando envolvendo os conhecimentos mais próximos as especificidades da EJA.

No currículo prescrito do curso, o componente curricular da EJA encontra-se dentro do eixo articulador Educação e as Abordagens Político-Pedagógicas. Logo, os componentes curriculares deste eixo dialogariam com as questões que emergem da contemporaneidade, observando as diferentes formas/modos de aprender/ensinar, dos processos de ensino aprendizagem, as inovações no campo tecnológico e didático-metodológico, as temáticas urgentes do advento da pós-modernidade, os diferentes sujeitos que historicamente ficaram à margem dos processos/ações educativas formais e ainda os diversos espaços e tempos em que estes acontecem. (UNEB, 2011)

Já no currículo moldado pelos professores, tais questões são discutidas e refletidas de forma estanque dentre de seus respectivos componentes curriculares. O problema desse modelo de formar professores é que, quando estes profissionais se deparam com a realidade educacional, reflexo de todas as questões sociais juntas, sentem-se perdidos enquanto profissionais e desesperançados com tal realidade.

Por sua vez, a professora Raia, que leciona neste curso de Pedagogia há pelo menos 21 anos, assumindo por diversas vezes o componente curricular da EJA, aponta a importância dos debates promovidos por este componente curricular dentro do curso, mas não deixa de apontar que é insuficiente, uma vez que não permite o aprofundamento das questões voltas para este campo educacional:

*Eu acho uma disciplina importante, mas insuficiente. Ao ver a ementa da disciplina, ela traz um pouco do histórico, as políticas públicas, a legislação; porém um componente de 60 horas é muito pouco pra gente trabalhar. Ainda tem as questões de alfabetização, como alfabetizar o adulto, a metodologia para o adulto propriamente... Paulo Freire! Vejo que é pouco conhecido e discutido nas universidades, citamos Paulo Freire, mas não conseguimos aprofundar, justamente pela falta de tempo. (RAIA, 2017)*

Ao se pensar o processo educacional com pessoas jovens e adultas, pensamos em abordagens distintas, pois diferentemente da criança que o processo é pensado para o vir a ser, estes sujeitos já são ativos na sociedade, portanto, a compreende a partir de suas leituras de mundo construídas ao longo de suas vivências. Logo, durante o processo de ensino aprendizagem, o docente precisa ter muito claras tais diferenças para que suas abordagens educacionais sejam acertadas e obtenham êxitos.

Como pontuado pela professora Raia, o componente curricular EJA é muito importante na formação docente do Pedagogo, porém insuficiente. Para além do pontuado, faz-se necessário capacitar o profissional em Pedagogia, pois estes são responsáveis pelo processo inicial de formação básica. O pedagogo é habilitado para lecionar até o 5º ano do Ensino Fundamental – ou seja, sendo de sua responsabilidade também o processo de alfabetização.

Logo, tal processo exige desse profissional da educação a aquisição de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, é necessário que o docente compreenda como o indivíduo recebe, processa e assimila o conhecimento para que possa lançar mão de forma segura do método de ensino adequado.

Além do processo de aprendizagem não ocorrer uniformemente, as turmas das primeiras séries ou ciclos do Ensino Fundamental da EJA têm por costume serem multisseriadas, são formadas por estudantes oriundos dos vários programas de alfabetização existentes no país, tanto os oferecidos pelo Estado quanto por ações não governamentais, estudantes que abandonaram a escola e retornam etc. Enfim, são vários os desafios envolvidos no fazer educacional na Educação de Jovens e Adultos o que exige do docente uma formação inicial consistente que o capacite de forma política, científica, teórica e metodológica.

Prosseguindo a discussão acerca da execução do currículo do referido curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras, a professora Raia ressalta que a falta de posicionamento do curso em relação à garantia de mais espaços formativos para a modalidade tem propiciado atitudes veladas de preconceito por partes de alguns professores ao ponto de desencorajarem os estudantes a realizarem os Estágios Supervisionados na modalidade. Sobre esta questão, Giovanneti (2011) acredita que é preciso reeducar nosso olhar docente na busca de superar a negatividade ainda

presente nas abordagens sobre os alunos da EJA. Para a autora, ainda nos referimos a estes alunos por meio de uma visão marcada pela carência e incapacidade, o que reafirma posturas preconceituosas e estigmatizadas.

*Tenho percebido certo preconceito velado a EJA. Por exemplo, no Estágio Supervisionado com estudantes que vão assumir as turmas da EJA, aí uma colega mesmo disse: “Olha! Aviso logo a vocês, não pegue turmas da EJA porque meus alunos de estágio vão para turmas regulares, porque EJA você sabe, pode não ter alunos, depois se chegar no meio do estágio é não ter mais alunos, não vou ter como resolver. (RAIA, 2017)*

A professora Raia acredita que tal posicionamento se dá pela falta de vivência dos professores formadores com o campo da EJA. O mais grave de tal posicionamento é que ele acrescenta mais uma forma de exclusão a este campo educacional já tão estigmatizado. Ao não proporcionar, ou no caso descrito, desencorajar que o estudante, futuro docente, vivencie a realidade desse campo educacional por meio do Estágio Docente Supervisionado, o curso não só deixa de promover, mas de desenvolver nos estudantes atitudes e sentimentos como a da democracia, contextualização dos conhecimentos, relevância social e ética da profissão escolhida, assim como a sensibilidade e afetividade, princípios básicos importantes e expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Entendemos que o caminho para a valorização desta modalidade de educação perpassa pela formação inicial dos professores, profissionais qualificados, cientes da importância social de seus papéis enquanto agentes transformadores preparam e ministram aulas melhores, motivando seus estudantes que ao se sentirem respeitados e valorizados, entendem que são capazes de aprender.

Professores bem qualificados e dedicados a esta modalidade da educação contribuem, inclusive, para a diminuição da evasão, um dos problemas mais sérios enfrentados por este campo educacional. Ruhena e Jesus (2016) lembram que são vários os fatores que contribuem para o processo de evasão dos estudantes da EJA não se limitando apenas a questões internas à escola e ao sistema educacional, estas transpõem os muros da escola e estão presentes no cotidiano destes estudantes.

Outro ponto que nos chamou atenção na avaliação da professora Raia, e que se configura uma realidade não só deste curso mas de uma boa parte dos cursos de

licenciatura das universidades públicas do país, é justamente o suporte dado aos professores dos Estágios Supervisionados para acompanhar os estudantes nessas atividades.

*Com esta estrutura, como que o professor vai fazer visita à noite, se a universidade não disponibiliza o carro à noite? O motorista não trabalha no noturno... Enfim, se configura também numa briga nossa, eu acho que é necessário proporcionar ao estudante esta participação, esta vivência com os alunos do noturno, e cabe a nós professores formadores enfrentarmos esta luta. (RAIA, 2017)*

Segundo Miguel Arroyo, no Brasil “a figura do trabalhador estudante só pode percorrer o percurso escolar, à noite, desde a educação elementar à universidade” (1991, p. 27). Tal direito de acesso à educação, em especial a universitária, foi garantido através de muita luta encampada pela classe trabalhadora. Até pouco tempo atrás era improvável que um estudante trabalhador conseguisse ter acesso e permanecer numa instituição de ensino superior pública federal, pois estas não ofertavam cursos superiores no turno da noite.

Algumas políticas públicas caminham no sentido de garantir a democratização do acesso ao ensino superior; todavia, ainda há um descompasso entre estas políticas de acesso e as condições de permanência dos estudantes trabalhadores que buscam a formação superior no turno noturno. A fala da professora Raia corrobora com tal constatação. Esse curso de Pedagogia da UNEB está prestes a completar 30 anos de existência e sempre com oferta de turmas no turno noturno; no entanto, ainda hoje questões administrativas aparentemente de fácil resolução ainda dificultam e até prejudicam a realização dos Estágios Docentes Supervisionados no noturno, turno que concentra a maior parte de turmas da EJA, pois, como bem foi colocado por Arroyo (2001), os estudantes da EJA também são trabalhadores.

Nessa mesma corrente de pensamento, o professor Lobo aponta para a necessidade de se considerar os espaços para as Práticas de Ensino na EJA, ainda não previsto no currículo do curso:

*O curso de Pedagogia, na sua formatação curricular não prevê as práticas de ensino, que seriam necessárias, também, para discutir as práticas de ensino para EJA, aí essas práticas ficam diluídas no curso sem o direcionamento para a EJA. (LOBO, 2017)*

Uma das questões mais descritas como deficiência formativa deste curso de Pedagogia para a modalidade em foco é justamente as relacionadas às questões metodológicas. As docentes apontam que o maior desafio que encontraram quando assumiram suas primeiras turmas na EJA foram justamente aqueles relacionados ao modo como deveriam trabalhar os conteúdos com pessoas jovens e adultas. Monteiro (2008) aponta as atividades de Prática de Ensino como momento especialmente importante e rico para o estudante de licenciatura, sendo esse momento quase que como um “ritual de passagem”. O estudante, professor em formação, tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educacional com os olhos de quem ainda se sente como tal. Logo, o espaço da Prática de Ensino é estratégico, uma vez que pode possibilitar experiências significativas e criar referenciais para toda a vida profissional do docente.

Coadunado com a ideia da necessidade do enfrentamento das questões levantadas acima, é que reafirmamos nosso entendimento de que se constitui papel fundamental das universidades, enquanto instituições públicas de ensino, a garantia do desenvolvimento social não só através da oferta de educação de qualidade, mas também no apoio necessário aos estudantes trabalhadores para que possam realizar as atividades inerentes ao seu campo de formação de forma segura e digna.

Sobre os investimentos e a promoção em atividades e ações formativas voltadas para o campo da EJA, Soares (2008) aponta que as universidades ainda agem de forma muito tímida.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda 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. (SOARES, 2008, p. 64).

Concordamos que as universidades enquanto importantes agências de promoção da educação, através da formação de professores, têm falhado em seu papel com a EJA. No caso do curso de Pedagogia analisado, dentre as questões levantadas, nos chamou atenção a questão da contratação ou falta de contratação de docentes com foco específico na EJA. Os três professores que trabalharam com a modalidade no curso e que participaram desta pesquisa não fizeram concurso especificamente para lecionarem no campo da educação de adultos, também não

souberam informar se já houve, em algum momento do curso, abertura de vaga em concurso exclusiva para esta área de formação.

Até aqui o currículo do curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras foi avaliado pelos professores que lecionaram o componente curricular da EJA no referido curso. As impressões são daqueles que participaram do processo formativo do lado de dentro, ou seja, colaboraram com a construção efetivando o currículo. Daremos seguimento com as avaliações daquelas que receberam tal formação, as docentes egressas do curso e que lecionaram ou ainda lecionam na EJA.

### 3.6 AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS RECEBIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EJA

Assim, ao serem questionadas sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial para o trabalho docente com a EJA foram unânimes em apontar a deficiência dos conhecimentos ofertados para este campo educacional principalmente os relacionados às práticas de ensino. Em resposta ao questionamento “Como você avalia sua formação docente no curso de Pedagogia para trabalhar com a EJA?” Obtivemos as seguintes respostas:

*Não tive orientação nem mesmo da minha orientadora, o que aprendi foi na sala de aula, na prática, não foi na universidade. O curso de Pedagogia não contribuiu em nada para meu trabalho na modalidade (ALFAZEMA, 2017, concluiu o curso em 2009)*

Tal colocação de desapontamento e descredito com o curso é reflexo do sentimento de incapacidade que a docente relatou sentir tão logo iniciou o trabalho docente na modalidade. É certo que currículo do referido curso é falho no que se refere à capacitação docente em termos de práticas e técnicas de ensino, as metodologias, que se figuram parte formativa muito importante, em especial para este campo educacional. Uma característica marcante dos estudantes da EJA, e que precisa ser desmistificada, é o sentimento irreal de incapacidade, logo, se o docente não tiver formação adequada em termos de práticas de ensino e sensibilidade suficiente para saber intervir da maneira correta e no tempo certo, estes estudantes acabam evadindo da escola por acharem que não conseguem aprender. Assim, concordamos com

Imbernón (2011) que a formação inicial deveria proporcionar ao docente instrumento intelectuais e técnicos úteis ao conhecimento e a interpretação das várias situações complexas em que se situa.

Por outro lado, mesmo a docente Alfazema demonstrando tamanho descontentamento com sua formação inicial, afirmando inclusive que o curso de Pedagogia “não contribuiu em nada” em seu trabalho com a modalidade. Percebemos em suas colocações e falas a compreensão e o domínio de conceitos pedagógicos próprios de quem passou por um curso de licenciatura. Logo, tal afirmação não se sustenta por completo, pois mesmo que o referido curso de Pedagogia tenha sido falho em termos da oferta de conhecimentos teóricos e metodológicos para o campo da EJA, ainda assim, o mesmo apresenta uma boa base formativa.

Ou seja, enquanto que no entendimento da docente Alfazema o referido curso de Pedagogia não contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho com a EJA, a docente Margarida, por sua vez, reconhece as deficiências do mesmo em relação à oferta de conhecimentos tanto teóricos quanto metodológicos para o campo da EJA. Ela ratifica a necessidade e a importância da oferta destes conhecimentos para a formação docente do pedagogo, porém reitera que a formação inicial em Pedagogia lhe proporcionou um arcabouço importante de conhecimentos e possibilidades educativas.

*A minha formação foi assim, eu não tive uma formação específica para EJA, mas a própria Pedagogia ela dá essa dimensão, ela abre um leque de possibilidades, mas hoje, pela questão da experiência eu considero necessário ter a formação apropriada para lidar com o público. (MARGARIDA, 2017, concluiu o curso em 2006)*

Corroborando com tal reflexão acerca da importância do curso de Pedagogia para o exercício da docência, Libâneo (2006) acrescenta que este é o único curso de graduação que tem em sua especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino na qualidade de *práxis* social, configurando-se uma de suas funções formar profissionais capacitados para agir enquanto profissionais da educação e cidadãos de forma crítica tanto política, social e educacionalmente.

Já a docente Acácia pondera que, apesar do currículo que cursou não ter ofertado o componente curricular específico para EJA, não se deixou de falar e estudar sobre a modalidade em outros componentes curriculares. Ela salienta que houve a discussão de temas ligados à educação popular e à educação de adultos, debates promovidos por um professor do curso, estudioso de Paulo Freire e da Educação Popular. Como o mesmo assumiu dois componentes curriculares no curso, o de Movimentos Sociais e o de História da Educação Brasileira, nestes dois momentos, ela teve acesso a debates sobre temáticas ligada à educação de adultos.

*[...] Me recordo que a gente trabalhou o surgimento da Educação popular e da educação de adultos no Brasil, trabalhamos muito as concepções de Paulo Freire, da educação libertadora, também lembro de ter estudado Moacir Gadotti, algumas contribuições dele... Então assim... Eu não me recordo de muita coisa por ter se passado muitos anos... Não tivemos a disciplinada EJA, mas em outras disciplinas estudamos sobre estas questões... O período que eu estudei na UNEB, foi um período “riquíssimo” onde liamos muito, discutia muito sobre o nosso papel social, os professores eram muito bem preparados e traziam muitas coisas para os alunos. (ACÁCIA, 2017, concluiu o curso no ano de 2000)*

Nota-se que o comprometimento e a identificação do professor citado por Acácia, com sua área de atuação, configurou-se em um diferencial formativo para ela. Em sua matriz curricular, não está prevista a oferta do componente curricular da EJA, porém o professor que lecionava o componente curricular História da Educação Brasileira e Movimentos Sociais promoveu discussões sobre este campo da educação. Tal ação faz todo sentido, uma vez que a educação dos adultos sempre fez parte da pauta educacional e social do nosso país. A luta dos trabalhadores por educação marca de forma profunda a história da educação brasileira e dos inúmeros movimentos sociais espalhados pelo Brasil. Não trazer essa discussão para o âmbito da formação de professores, ou tratá-la em apenas um componente curricular, significa desconsiderar a luta destes trabalhadores homens e mulheres por direito à educação pública e de qualidade.

A experiência formativa positiva narrada pela docente Acácia, demonstra a importância da realização de um trabalho formativo-educativo bem realizado. Ao realizar uma articulação teórica, político e pedagógica comprometida com a transformação social, o professor formador marcou profundamente a estudante. Sobre

a importância do ato de ensinar, Paulo Freire (1993), discorre que teoria sem prática se constitui em 'verbalismo', assim como a prática vazia, sem fundamentação comprometida, sem envolvimento, afeto, paixão e empatia se transforma em “ativismo cego”. Logo, o compromisso de formar professores precisa ir muito além do simples verbalismo vazio e do ativismo cego.

Amparadas por tais reflexões, tomamos a fala de Acácia ao descrever seu processo de formação inicial, discorre a docente: “foi um período “riquíssimo” o qual líamos muito, discutíamos muito sobre o nosso papel social”. Para Pimenta (1996), a formação inicial se constitui em um processo decisivo de identificação e desenvolvimento profissional para professor. Para a autora, mesmo que o espaço da formação inicial não venha a ser o único espaço de aquisição de conhecimentos, é de fundamental importância na constituição dos conhecimentos científicos e técnicos das disciplinas que serão lecionadas pelos futuros docentes.

Logo, continua Pimenta (2006), espera-se que a formação inicial se estabeleça como suporte importante para o ensino e que permita ao professor entender qual é seu significado, como o conhecimento se articula com o poder, qual a função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades no contexto contemporâneo e como a escola deve articular a formação científica à humanização e emancipação dos indivíduos.

Prosseguindo com a avaliação das docentes sobre a formação recebida no curso de Pedagogia para a docência na EJA, chegamos a Rosa e a Violeta. Ambas cursaram a habilitação Séries Iniciais e Educação Infantil. Para o currículo desta habilitação, não foi ofertado o componente curricular da EJA no rol dos componentes curriculares obrigatórios. Este campo da educação não se configurava como objetivo desta habilitação.

*Meu curso foi com habilitação Séries Iniciais e Educação infantil não fiz a disciplinada EJA, não tinha para meu curso. Sobre a EJA eu não tive nenhum conhecimento no curso. (ROSA, 2017, concluiu em 2002)*

*Durante o curso, na UNEB em si, existiu a questão... Não era algo que não se falava, se falava sim de Educação de Jovens e Adultos, mas eu sinto que ainda é carente, pois não tinha uma disciplina especificada EJA. (VIOLETA, 2017, concluiu em 2002)*

Nota-se que mesmo sendo habilitadas em áreas distintas ao do campo da EJA, as docentes Rosa e Violeta assumiram a docência na modalidade. A questão aqui colocada diz respeito ao currículo, mas também toca em um aspecto importante e que transcende os muros das universidades, isto é, a organização dos sistemas de ensino e forma como contratam e alocam os docentes para a educação básica. Estes sistemas de educação, em especial os municipais e estaduais, ao realizarem o preenchimento das vagas de docentes, desconsideram as especificidades formativas dos profissionais em Pedagogia e os encaminham para modalidades de ensino distintas daquelas de sua habilitação.

Dallepiane (2006) corrobora com tal constatação ao lembrar os entraves sofridos pelos pedagogos habilitados em EJA que não conseguiam colocação no mercado de trabalho em suas áreas de formação e foram obrigados a migrarem para outros espaços da educação, a exemplo da Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino regular. Tal fator conta a autora, levou ao fechamento de muito curso de Pedagogia com habilitação em EJA pelo Brasil por falta de público. Ou seja, não se configura preocupação dos órgãos municipais responsáveis pela contratação e pela alocação dos docentes os conhecimentos específicos destes profissionais em Pedagogia. Tais órgãos estão muito mais preocupados em cumprir minimamente o que prevê a legislação, que impõe a contratação de profissionais com formação superior em Pedagogia para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que propriamente a organização de um sistema de educação que atenda às demandas específicas de forma eficiente e com qualidade.

Nesse panorama, a Educação de Jovens e Adultos é considerada por muito gestor como uma obrigação a ser cumprida, e como tal a faz de forma mínima e descompromissada. Não é por acaso que o suporte dado a este campo da educação por muitos municípios chega a beirar ao caos por ser tão precário.

São vários os problemas relatados a essa questão. Eles vão da falta de formação continuada para os profissionais que atuam na modalidade, suporte pedagógico, material didático até as precárias condições físicas das escolas. Em muitos casos, os adultos utilizam no turno noturno as mesmas estruturas físicas utilizadas pelas crianças durante o dia, ou seja, são instalações físicas, mobiliário, iluminação, alimentação, material didático, entre outros, inapropriados às

necessidades e às condições físicas e intelectuais dos sujeitos jovens, adultos e idosos que frequentam este campo da educação básica.

Enfim, a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de educação ainda padece de muitas carências. A forma como os sistemas de educação vêm tratando as questões relacionadas a este campo da educação é reflexo de uma política maior que não tem por interesse educar verdadeiramente o povo. Para Paulo Freire (1996), a verdadeira educação liberta das amarras da ignorância; a educação é maior arma para a construção da revolução. Com essa compreensão, dentro da lógica social que nos encontramos, qual grupo que está em situação de poder vai munir verdadeiramente o povo? A ignorância da classe trabalhadora configura-se numa bandeira de luta expressa, muitas vezes, em leis e regulamentações.

### 3.7 COMO OS DOCENTES CONCEBEM A EJA

A trajetória desse campo da educação no país e a forma como se desenvolveu e foi institucionalizada permeiam a percepção social sobre o que é a EJA. Logo, há uma ideia comum sobre a quem se destina; qual sua função social enquanto campo da educação; quem são os sujeitos que a compõem; enfim, percepções estas que não fogem aos docentes e profissionais da educação que atuam na modalidade.

Em alguns momentos da análise, em especial aqueles relacionados à visão com a qual as docentes compreendem a EJA enquanto modalidade de ensino, recorreremos ao teórico Roger Chartier (1990). O historiador francês, a partir do campo da história cultural, julga ser as representações o modo como, em diferentes lugares e tempos, a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações, ou seja, os esquemas intelectuais criam figuras e códigos que dotam o presente de sentido. Assim, esses códigos, padrões e sentidos são compartilhados e, apesar de poderem ser naturalizados, seus sentidos podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. (SILVA, 2010)

Para Chartier (1990), a realidade social é historicamente construída a partir dos conflitos sociais ao redor das relações de poder. Assim, os grupos que se revezam no poder estabelecem os padrões sociais a serem seguidos por todas as instâncias

sociais em cada época histórica. Para tanto, utilizam-se das ciências, das artes, da educação, das religiões, das leis, dentre tantos outros, para se manter enquanto grupo hegemônico. Logo, ao se transformarem em padrões de comportamento e pensamento, tais códigos influenciam os nossos esquemas intelectuais que, por sua vez, buscam padrões de sentidos para interpretar a realidade posta. Para o pensador francês, “a mentalidade de um indivíduo, mesmo que se trate de um grande homem de seu tempo, é justamente o que ele tem de comum com outros homens de seu tempo”. (CHARTIER, 1990, p.41)

Assim, à luz de tal reflexão teórica, entendemos que o modo como as docentes que atuam na EJA compreendem a modalidade é proveniente das informações e conhecimentos que as mesmas adquiriram ao longo de suas vidas, por ouvirem falar, pelas campanhas publicadas nos meios de comunicação, por terem contato com alguém que passou pela modalidade, e também durante o processo formativo, tanto inicial quanto continuado. Neste processo investigativo, o que nos ficou evidenciado nas entrevistas realizadas com as docentes foi que suas percepções acerca desta modalidade foram fortemente emolduradas a partir de concepções como educação de classe, voltada para o trabalho, com viés reparador, compensatório e de cunho assistencialista como destaca Rummert (2007).

Na compreensão da docente Margarida, a função da EJA seria a de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, pois compreende que eles buscam completar seus estudos para conseguir inserção no mercado de trabalho.

São pessoas com defasagem nos estudos e que desejam se inserir no mercado de trabalho, e por isso eles correm atrás da formação. O papel da EJA é exatamente este, preparar este pessoal para o trabalho, mas infelizmente as estruturas das escolas não os ajudam nesse processo. (MARGARIDA, 2017)

Chartier (1990, p.17) afirma que “as representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Nessa perspectiva, ao descrever a modalidade como meio de preparar o estudante para o mercado de trabalho, a docente Margarida reproduz de forma inconsciente o discurso hegemônico neoliberal e capitalista. Para esta corrente na qual são fundamentadas nossas políticas educacionais, a EJA representa uma forma de qualificar mão-de-obra rápida e barata para servir ao mercado.

Esta concepção de educação reparadora é reforçada na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas no ano de 2000. Nesses documentos, uma das funções da EJA é a reparação do tempo perdido. Junto a esta função, fica subentendida a ideia de educação compensatória e assistencialista.

Para Oliveira (2007), a legislação atual deixa evidente tal função compensatória quando aponta como finalidade deste campo educacional o atendimento a uma clientela de baixa renda, sem escolarização, com o objetivo explícito de complementar situações iniciais de escolarização não suficientemente resolvidas. Nessa linha de compreensão, Acácia descreve o seguinte:

*Eu vejo a EJA como uma educação que requer um cuidado maior, sabemos que ela surgiu dessa necessidade reparatória. Eu entendo que a EJA é uma educação que veio com esse intuito mesmo de reparar esse tempo que o aluno perdeu em que ficou fora da escola. (ACÁCIA, 2017)*

Ao compreender que um dos objetivos da EJA é a reparação do tempo escolar perdido e que para tanto precisa de cuidado maior, de atenção em termos do fazer educacional, a docente Acácia está se referindo à condição social dos sujeitos que compõem a modalidade. Ou seja, está falando de pessoas oriundas das camadas mais pobres da sociedade que chegaram à idade adulta sem conseguir concluir seus estudos. São pessoas que viveram e vivem os mais diversos e perversos processos de exclusão social e, ao buscarem a escolarização, vão em busca de resgatar não apenas o tempo perdido mas também a dignidade cidadã.

Todavia faz-se necessário manter o cuidado de não prosseguir com ideias preconcebidas e preconceituosas acerca das pessoas jovens e adultas que compõem a EJA, pois, de acordo com Arroyo (2006, p.23), “os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade”.

Destarte, a EJA enquanto campo educacional se constitui em muito mais que a recuperação do tempo escolar perdido, constitui-se em campo de direitos e de responsabilidades públicas. A superação de tais visões preconceituosas e reducionistas é necessária para que a modalidade avance e se consolide enquanto

campo pedagógico específico com objetivos e posicionamentos educacionais bem definidos e claros.

Para Arroyo (2011), a característica mais marcante da EJA na atualidade é a falta de especificidade. Logo, é um campo aberto para inúmeras tentativas advindas de todos os lados, é uma situação que tem gerado incertezas e insegurança com as várias intervenções passageiras. Para o autor, tal situação pode transformar a EJA em um campo desprofissionalizado ocupado por amadores e encabeçado por campanhas de apelos à boa vontade e à improvisação.

Assim, para que tais problemas sejam superados e a EJA possa se consolidar de fato como campo pedagógico específico, concordamos com Arroyo (2011) quando afirma que o poder público precisa tomar a questão da escolarização desta camada da população em nível de política pública de Estado. Nesse entendimento, as instituições de ensino e pesquisa a assumiriam como campo de pesquisa e formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Já a compreensão da docente Alfazema dá conta de uma EJA voltada para a classe pobre trabalhadora, a educação de classe já descrita por Rummert (2007). Ou seja, para a docente, a EJA se configura como um processo educacional voltado para uma classe de trabalhadores pobres, marginalizados, ocupantes de subempregos.

*Uma modalidade que vem atender a essa classe trabalhadora, são pessoas que na sua totalidade trabalham durante o dia e que buscam uma escolarização formal à noite na tentativa de melhorar suas condições de vida. (ALFAZEMA, 2017)*

Recorremos mais uma vez a Arroyo (2011, p. 23) quando o mesmo afirma que “a EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto para além da carência”. Outra forma de olhar para estes sujeitos precisa ser encontrada, pois, para além da carência, são pessoas constituídas de histórias, com percursos carregados de possibilidades, são sujeitos sociais e de direito. Soares (2011) descreve que os sujeitos da EJA “são sujeitos em movimento, mesmo vivendo processos diversos de exclusão social, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança” (SOARES, 2011, p.09).

É certo que a intenção principal dos estudantes que buscam a EJA é o desejo de qualificação para melhor se colocar no mercado de trabalho, no entanto, para além

de uma tímida ascensão funcional, no fundo estes sujeitos jovens e adultos estão em busca de autonomia para poder ir e vir, posicionarem-se na sociedade de forma digna e humana. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos tem que agir a partir das especificidades e dos desejos destes sujeitos concretos, históricos, situados em seu tempo e que buscam formas concretas de viver o direito a educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (BRASIL, 2006 *apud* ARROYO, 2011 ).

Ao assumir o compromisso com estes sujeitos sociais de direitos, a EJA romperia com velhos conceitos e caminharía em busca da formação humana e cidadã tão almejada. Nessa lógica, a inserção no mercado de trabalho seria apenas uma consequência do processo de formação humana integral. Para que tal caminho seja trilhado, faz-se necessário que a EJA se estabeleça enquanto política pública de Estado como dissemos acima.

Por sua vez, a professora Rosa ratifica a concepção de que a função da EJA é a reparação, mas sua leitura sobre a modalidade vai além. A docente reafirma a ideia popularmente concebida de que a EJA se constitui em uma educação menor, descuidada pelo poder público, com forte viés assistencialista.

*Eu vejo a EJA como uma tentativa de oferecer um pouco de conhecimento para as pessoas que não tiveram a possibilidade na idade certa. São pessoas que buscam um pouco de conhecimento. E vou ser bem sincera: o sistema de educação não consegue oferecer nem este pouco que eles vêm buscar. Mas os alunos não se importam muito, querem mesmo é ter um diploma que concluiu os estudos. (ROSA, 2017)*

Nessa lógica, compreendemos que o Estado enquanto fomentador das políticas públicas para a educação continua a sonegar o conhecimento para esta parcela da sociedade. É certo que a EJA ainda tem problemas para se adequar aos sistemas escolares. Arroyo (2011) aponta que esta relação tensa é histórica e que, por vezes, a culpa recai, equivocadamente e até propositalmente, na EJA por esta ter se constituído dentro dos movimentos sociais.

Arroyo (2011) assinala que a Educação de Jovens e Adultos tem seu processo histórico construído às margens dos sistemas escolares formais, ou seja, em campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas e sindicatos. Aproveitando-se desta suposta informalidade e “falta de seriedade” com que a EJA foi se constituindo ao

longo de sua história é que muitos sistemas de ensino ainda a concebe como educação menor que se contenta com parca oferta de conhecimentos mas estruturas.

Tais fatores, como descrito por Rosa, têm contribuído para o desenvolvimento de políticas de formação aligeiradas com vistas a índices de diplomação. Para os estudantes da EJA, estes modelos de curso supletivos, com vistas à diplomação rápida, tornam-se atraentes, pois esses estudantes estão envolvidos em demandas outras e têm pressa na formação por exigência do mercado de trabalho.

Para Machado (2008), a permanência dessa visão reducionista sobre a EJA advém principalmente de políticas implantadas durante o período da ditadura militar a exemplo da Lei 5379 de 1967, que instituiu o Mobral, e da Lei 5692 de 1971, que oficializou o ensino supletivo. Durante esse período, foi propagada a ideia de que o adulto tinha pressa para concluir seus estudos ao mesmo tempo em que apresentava dificuldades para aprender os conteúdos. Assim eram ofertados a esses estudantes conteúdos aquém de suas capacidades e num tempo escolar reduzido.

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. (MACHADO, 2008, p. 162)

A mesma autora ainda chama a atenção para os prejulgamentos enfrentados pelos estudantes jovens e adultos que compõem este campo da educação, em sua maioria pobres, negros, jovens, mulheres e idosos com históricos de vida marcados pela opressão, pela exclusão e por diversas faltas. Situações estas que são utilizadas em muitos casos para justificar os prejulgamentos de que os sujeitos da EJA são incapazes de aprender, ou mesmo, que não se interessam pelo conhecimento elaborado.

Nessa mesma linha de compreensão, as docentes foram unânimes em apontar os jovens como vetor de problemas para a este campo da educação. O número de jovens tem se tornado muito expressivo nas turmas da EJA. Vários são os fatores que corroboram para isto. A título de exemplo, tem-se a possibilidade de acesso muito cedo, a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para ensino médio, readaptação dos estudantes repetentes e tidos como problemáticos na

educação regular que são enviados para turma da EJA e questões relacionadas ao trabalho.

Para as docentes, a maioria destes jovens são problemáticos: eles “não querem nada com a vida”, trazem consigo inúmeras dificuldades de aprendizagem, não se esforçam suficientemente, não são zelosos com o espaço da escola e não respeitam os professores. Enfim, são situações que, segundo as docentes, além de desestimular as enquanto profissionais, impacta na qualidade da educação ofertada a esse grupo educacional. Machado (2008) descreve que tal concepção acerca dos estudantes da EJA é corrente e tem sido utilizado, inclusive, para justificar a falta de qualidade que, muitas vezes, é empregada ao ensino ofertado a este grupo de estudantes.

Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores”. (MACHADO, 2008, p. 162)

Para Dayrell (2011), boa parte dos professores da EJA tende a ver o estudante jovem a partir de modelos e estereótipos socialmente construídos. Esta situação, muitas vezes, leva a análises negativas. Assim, o processo que deveria servir para criar laços transforma-se em muros e o impede de conhecer o jovem real que frequenta aquele espaço.

A forma como este campo da educação se constituiu e foi institucionalizado cristalizou concepções tão estereotipadas e estigmatizadas no ideário social que até mesmo as docentes que atuam na modalidade têm dificuldade de enxergar para além do sutilmente posto, ou seja, um ensino pobre destinado a pessoas pobres.

Na esteira dessa discussão, julgamos importante pontuar a fala do professor Lobo quando aponta que seus colegas, professores do curso, não compreendem de forma adequada a EJA, o que, segundo ele, representa um “gargalo” para o processo de formação dos docentes que atuam ou atuarão em turmas de adultos. Ele então afirma:

*Diante do discutido, uma das primeiras coisas que aponto como gargalo para a formação destes Pedagogos e Pedagogas, é que ainda não está clara esta identidade da EJA para os professores do curso, vejo que ainda os próprios professores do curso não têm compreensão do que seja a EJA. (LOBO, 2017)*

Evidentemente, estes profissionais, professores formadores, docentes e também os estudantes não participam de forma consciente de tal ordenamento. Todo o processo é organizado e difundido para que os envolvidos partilhem da mesma percepção sobre este campo educativo. Tal condição nos faz concordar com Chartier (1990, p.41) quando o mesmo afirma que “à ideia, construção consciente de um espírito individual, opõe-se, passo-a-passo, a mentalidade sempre coletiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam.”

Arroyo (2014) sustenta que tais projetos e programas de educação popular, assim como as concepções pedagógicas que os seguem, tentam legitimar a condição de subordinação desses trabalhadores. Os estudantes são concebidos como sujeitos inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas maiores de aprendizagem, são pessoas que devem ser “civilizadas”. Assim, é retirado desses estudantes o direito concreto à cultura, ao conhecimento socialmente construído, às suas memórias e identidades. De certo modo, eles acabam sendo preparados somente para servir à dinâmica desumana e cruel do capital.

Coadunando com este entendimento de que as atuais políticas voltadas para a educação das pessoas jovens e adultas no Brasil têm como finalidade a conservação desta ideia acerca do sujeito pobre, Bourdieu (1997) ressalta que os sistemas de educação atuam como reprodutores sociais, ou seja, são aparelhos de disseminação e de conservação do *status quo* social. Logo, os currículos dos cursos de formação de professores e suas propostas pedagógicas, regulamentados pelo Estado, serviriam, também, como instrumentos para manutenção destas desigualdades sociais.

### 3.8 DO REAL AO NECESSÁRIO: CONHECIMENTOS QUE AS DOCENTES CONSIDERAM IMPORTANTES PARA ATUAREM NA EJA

Bastos (2015), descreve que a perspectiva pedagógica que envolve a EJA aponta para outros sujeitos com especificidades diferentes aos da criança e do

adolescente, sujeitos estes que estão presentes nas salas de aulas da Educação Básica e que demandam a mobilização de outros saberes e outros olhares no desenvolvimento pedagógico das ações direcionadas a esse grupo.

Por sua vez, o curso de Pedagogia tem como função principal formar professores para anos iniciais do Ensino Fundamental, durante seu processo de reformulação e no intento de atender às exigências da, Lei 9394/96 que instituiu a EJA como modalidade da Educação Básica. O curso passou também a ter compromisso com a formação de pedagogos para atender a esta modalidade de ensino.

Assim, ao analisarmos a relação formativa do curso de Pedagogia da UNEB, *Campus Barreira* para EJA, verificamos que o mesmo reservou pouco espaço para a oferta de conhecimentos destinados a este campo educacional nos últimos 17 anos, sendo o componente curricular da EJA quase que o único lugar de debates sobre a modalidade de ensino. Vale ressaltar que tal componente curricular só passou a compor o rol dos componentes curriculares obrigatórios no currículo do curso a partir do ano de 2006.

Para Sacristán (2000), o currículo configura-se como a expressão do equilíbrio de interesses de forças que gravitam sobre os agentes educacionais em determinado momento, sendo através dele que se realizam os fins educativos, ou seja, de alguma forma, o currículo acaba por refletir o conflito de interesses sociais e os valores dominantes que regem os processos educativos. Logo, enquanto território de disputas, o currículo do referido curso de Pedagogia não tem destinado espaço suficiente para a aquisição dos conhecimentos teóricos, políticos e metodológicos específicos para o campo da EJA.

Nessa lógica, as docentes que participaram desta investigação afirmaram que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial foram mais direcionados ao atendimento da educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Logo, as metodologias e as práticas docentes ofertadas eram voltadas para o processo educativo de crianças, o que representou sérias dificuldades quando assumiram as turmas com pessoas jovens e adultas, sendo necessária a busca por conta própria de “formas” para atender aos estudantes.

*Não tive em meu currículo a disciplinada EJA, chegamos a falar sobre a EJA, mas muito superficialmente, não conhecia nenhuma*

*metodologia para trabalhar com adulto, quando caí numa turma da EJA foi um susto, precisei ir atrás sozinha mesmo. (ROSA, 2017)*

Os relatos das outras docentes complementam o de Rosa. Mesmo aquelas que tiveram em seus currículos o componente curricular da EJA afirmam ter enfrentado dificuldades quando assumiram suas primeiras turmas na modalidade de ensino. Elas apontam que, para além dos conhecimentos tradicionalmente voltados para a docência nos anos iniciais regulares, o curso de Pedagogia em questão precisa assegurar espaços em sua matriz curricular para a oferta de práticas de ensino voltadas ao trabalho docente com jovens e adultos, um posicionamento que corrobora com o que exposto acima pelo professor Lobo (2017) em relação à necessidade da oferta de componentes direcionados as práticas de ensino.

Nesse caminho, retomamos a Bastos (2015, p.121) quando afirma que o “perfil do educador da EJA precisa romper com o modelo construído por outras etapas do Ensino Fundamental”. Dessa forma, é necessário situar o futuro docente sobre as peculiaridades que caracterizam os educandos da EJA, possibilitando uma formação que garanta a compreensão dos contextos e vivências dos sujeitos envolvidos na EJA.

Sobre a tal questão, aponta Alfazema:

*Quando eu fiz o curso de Pedagogia, discutimos a EJA, mas foi muito na teoria, vejo que é necessário trazer estes conhecimentos mais para a prática, quando vamos para a prática mesmo, aí vemos que não sabemos como trabalhar com estes adultos. É um desafio muito grande. (ALFAZEMA 2017)*

As docentes apontam como uma das necessidades formativas a aquisição de conhecimentos práticos, metodologia de ensino para os jovens e adultos. De fato, os conhecimentos mais voltados às práticas de ensino têm se configurado como espaços de questionamento do curso de Pedagogia investigado. Sabe-se que o processo de aprendizagem do adulto se faz diferente ao da criança, necessitando-se que o docente lance mão de metodologias apropriadas, diferentemente das empregadas com o público infantil.

Nessa perspectiva, a relação do estudante com conhecimento é diferente. O adulto, por estar inserido na sociedade, experimentando e vivenciando as regras e os processos sociais no presente, exige uma abordagem distinta ao da criança, a qual

tem processo educacional direcionado para o futuro para quando adulta participar da vida cidadã de forma ativa.

Além de um componente curricular voltado para as práticas de ensino na EJA, a garantia da realização do estágio docente supervisionado na modalidade, possibilitaria ao estudante a aproximação com prática diária da EJA. A partir desse viés, o estágio docente supervisionado se configura como espaço privilegiado de formação, pois possibilita ao estudante compreender a dinâmica da modalidade de educação a partir da vivência focada, confrontando de forma crítica as teorias adquiridas ao longo do curso com as realidades postas no “chão da escola”.

Para além da necessidade inquestionável da oferta de conhecimentos mais voltados para as práticas docentes na EJA, concordamos com as docentes que o curso em questão precisa investir com maior profundidade, também, nos conhecimentos teóricos sobre a área. Compreendemos que o tempo formativo de um curso de Licenciatura é demasiadamente curto para as demandas impostas ao profissional docente, mas a formação inicial não pode se furtar a sua função de proporcionar ao futuro docente conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento de suas funções de forma consciente e crítica.

Diante do exposto, concordamos que o curso de Pedagogia em questão, poderia investir mais incisivamente em ações formativa-educativas que, possibilitasse ao futuro docente conhecer e debater acerca da história da educação popular no Brasil, a constituição dos movimentos sociais, as reais intenções das políticas públicas voltadas para àqueles que estão às margens da sociedade, especialmente os jovens e adultos. Logo, tais debates não pode fugir à lógica de compreensão que a educação constitui-se em direito concreto do cidadão jovem, adulto e idoso que vive as margem da sociedade

O investimento em uma formação docente pautada em conhecimentos, reflexões e debates mais críticos, proporcionaria ao futuro docente a compreensão do lugar ocupado pela EJA nos sistemas de educação e nas escolas. Assim como proporcionaria o entendimento de quem são os jovens e adultos que compõe a modalidade, o que pensam e o que desejam, como aprendem, como relacionam com conhecimento, enfim, uma formação docente que promovesse o interesse e aproximação do profissional à modalidade.

Diante de tais demandas formativas, é necessário se pensar em um currículo para o curso de Pedagogia no qual teoria e prática não sejam tratadas de forma estanques e em tempos distintos no processo formativo. A superação do atual modelo de formação de professores possibilitaria uma compreensão mais integrada do processo educativo. Uma formação teórica sólida aliada à introdução das práticas de ensino possibilitaria ao docente segurança necessária para desenvolver seu trabalho na EJA.

Nesse viés, Moura (2009 *apud* BASTOS, 2015) aponta para a necessidade de as instituições de ensino superior atentarem-se às necessidades formativas destes profissionais que atuarão na educação básica, mais precisamente com pessoas jovens e adultas. “No âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas, não existe ainda uma preocupação com a formação de professores para a EJA” (MOURA, 2009, p. 61 *apud* BASTOS, 2015, p.106), ou seja, ao não assumir suas responsabilidades sociais, políticas e acadêmicas em relação à formação de pedagogos para atender às demandas específicas desse grupo educacional, o curso de Pedagogia em questão deixa de considerar a complexa dinâmica por trás desta modalidade de ensino.

A falta de formação de docentes com compreensão necessária acerca das questões que envolvem o processo educativo das pessoas jovens e adultas leva estes profissionais a buscarem tais conhecimentos na formação continuada. Não descartamos o papel fundamental da formação continuada no processo de complemento, aprimoramento, atualização dos conhecimentos, até porque é inerente à profissão docente a permanência dos estudos. Porém, não se pode conferir a formação continuada à aquisição dos conhecimentos próprios da formação inicial. Sobre a questão, Margarida afirma:

*Penso que falta mais debates no curso de Pedagogia de temas sobre a EJA, muito do que aprendi foi buscando sozinha ou nos cursos de formação que fiz, no outro município que trabalhei, tive duas formações que trataram sobre a EJA, mas neste que trabalho hoje, nunca foi oferecido nenhum curso sobre a modalidade. (MARGARIDA, 2017)*

Corroborando com a discussão, Soares (2008) acrescenta que:

Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores da EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula... (SOARES, 2008, p.66)

A inadequação da formação docente para a modalidade impacta não somente o processo de aprendizagem do estudante, como também sua motivação para continuar os estudos. Ao não conseguir aprender por conta de uma abordagem inadequada, este estudante abandona mais uma vez o espaço da escola, carregando consigo o sentimento de incapacidade e impotência. Logo, assume para si a culpa de mais um fracasso.

As várias situações aqui postas de falta de propostas, de atenção, de cuidado, tanto com os docentes quanto com os estudantes da EJA, corroboram com nossa tese de que se trata de uma política de desmonte da educação popular. Formar professores com consciência crítica ofertando a eles conhecimentos necessários para que possam educar, também, criticamente seus estudantes da EJA, desmontaria o atual arranjo político orquestrado pelas grandes agências financeiras internacionais e abraçado pelo governo brasileiro.

Logo, emancipar os desvalidos, os marginalizados, proporcionando educação “humanizadora”, no mais puro sentido freiriano, não se configura hoje uma realidade, e, continuará não sendo, se as instituições responsáveis pela formação dos professores, em especial as instituições públicas, que são espaço legítimo de transmissão e produção de conhecimentos, não se atentarem para seu papel social e continuarem sucumbindo à lógica do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a esta fase da escrita, as considerações finais, com a certeza que as respostas que encontramos ao longo deste processo investigativo acerca do objeto investigado se constituem em apenas uma perspectiva em meio a tantas outras possíveis. Logo, não se configura nossa pretensão que tais respostas sejam tomadas como verdades absolutas e incontestáveis, mas como mais um caminho possível na busca da formação necessária do pedagogo que venha atuar em turmas da EJA.

Durante esta caminhada, ficou-nos claro que o processo de pesquisa não só traz respostas às nossas indagações, mas também se apresenta a um mundo de questionamentos, possibilidades, conhecimentos e autoconhecimento muito maiores e mais profundos que o inicialmente imaginado. Ao imergirmos de forma aberta e dedicada em tal processo, temos a oportunidade não apenas de refletirmos sobre o nosso objeto de pesquisa, mas também sobre nós mesmos enquanto sujeitos individuais, sociais e, especialmente, profissionais. No nosso caso, tais sentimentos tomam mais força, pois também somos profissionais do Magistério com formação em Pedagogia.

Ressalvando todo o rigor necessário ao processo da pesquisa, ao realizarmos a escolha do tema pesquisado, das leituras que deram base teórica ao trabalho, as análises dos documentos necessários aos levantamentos dos dados, a escuta e a interpretação das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa, refletimos sobre cada processo, cada história e inevitavelmente as comparamos com nossas próprias histórias pessoais e profissionais. Desse modo, fomos nos reconstruído enquanto indivíduos multifacetados e seguimos dando corpo e sentido a este texto.

Assim, ao analisarmos como o curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras se organizou ao longo dos últimos 17 anos para formar professores para a EJA, verificamos que tal formação inicial não vem atendendo de forma adequada aos anseios dos docentes em relação à oferta de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento das competências esperadas para a atuação docente na modalidade.

Entendemos que tal situação vem se dando em reflexo das reformulações de cunho neoliberal ocorridas na educação brasileira a partir dos anos 1990 e que

culminou com a reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores com grande impacto nos cursos de Pedagogia. Já internamente, vimos o espaço de construção do currículo e do fazer educacional do curso de Pedagogia em questão como um espaço composto de disputas ideológicas e de poder. Nesse espaço de formação inicial, a EJA não tem sido compreendida a partir sua importância histórica e social. Logo, ela é composta de um processo educacional complexo que exige o resguardo de suas especificidades.

Assim, ao verificarmos a organização curricular do referido curso, podemos perceber que o mesmo destina apenas um componente curricular de 60 horas aulas para as questões próprias da EJA. Durante as reformulações curriculares, o mesmo vem caminhado no sentido de construir um currículo com maior integração dos conhecimentos, no qual haja mais diálogo entre os componentes curriculares e o coletivo de professores, porém sem muito êxito até o momento. Ou seja, ainda se verifica um fazer educacional fragmentado, propedêutico, com práticas de ensino isoladas e dissociadas dos conhecimentos teóricos e da etapa educacional a qual se destina.

Pensar em currículos mais integrados e articulados contribuiria para abertura de espaços de diálogos dentro curso sobre questões próprias da EJA. Compreendemos que um currículo orientado em tal sentido poderia potencializar as reflexões e ações necessárias a atuação do futuro docente em turmas da EJA.

Desse modo, ao buscarmos identificar quais os conhecimentos as docentes egressas do curso e que atuam ou atuaram na EJA achavam importantes para atuar na modalidade, percebemos que uma parte considerável das investigadas reconhecem a importância de uma base teórica sólida, mas apontam para a necessidade das práticas de ensino e da inserção no espaço da escola ainda durante a formação inicial como caminho para a construção das competências necessárias à docência na modalidade.

Nesse caminho, podemos perceber que as concepções partilhadas pelas docentes que atuam na EJA são em grande parte orientadas por uma percepção de educação compensatória e assistencialista, destinada ao processo de complemento de conhecimentos voltados para o desenvolvimentos de competências e habilidades com viés ao mercado de trabalho. Assim, no que diz respeito aos sujeitos que compõem a modalidade, sujeitos sociais marginalizados que não tiveram a

oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada, ainda não são reconhecidos como sujeitos sociais e de direito nem mesmo pelos docentes que atuam na modalidade.

Nessa perspectiva, entendemos que uma formação docente inicial que possibilite ao profissional maior identificação com esse campo da educação poderia contribuir para a superação da visão estigmatizada e preconceituosa sobre a EJA e seus sujeitos. Concordamos com Soares (2011) quando afirma que a garantia das condições de acesso e permanência para os sujeitos da EJA na escola passa pela qualidade da educação, onde a formação do educador é componente. Ou seja, a preparação deste educador com vistas para a modalidade pode abrir caminhos para constituição da EJA enquanto campo pedagógico específico, proporcionando aos estudantes o atendimento específico necessário.

Já em relação aos professores formadores entrevistados, podemos perceber o envolvimento e também a preocupação no que se refere ao processo formativo dos pedagogos para este campo educacional. Fica evidente, em suas falas, que a organização curricular do referido curso não vem proporcionado espaços adequados e suficientes para aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos necessários a atuação docente segura em turmas da EJA.

Dessa forma, tendo em vista os resultados alcançados com a realização deste estudo investigativo e no intuito de colaborar com as reflexões acerca do processo de formação do Pedagogo com vistas à docência na EJA, apresentamos algumas sugestões que julgamos pertinentes:

- Implementação, com a participação dos coletivos que compõem o curso de Pedagogia, de um currículo verdadeiramente dialogado, no qual os conhecimentos sejam ofertados e tratados de forma mais integrada e no qual teoria e prática sejam tratadas como complementares no processo de aprendizagem, acontecendo em conjunto desde o início no curso;
- Um currículo que garanta uma base teórica sólida para que o futuro docente consiga fazer as leituras políticas, sociais e educacionais de forma crítica e comprometida com as questões sociais;
- A criação de mais um componente curricular destinado às práticas de ensino especificamente para a modalidade;

- Investir num processo formativo que proporcione a aproximação entre o docente em formação e o espaço da escola a partir de colaborações ente universidade e sistemas de educação básica;
- Estabelecimento de critérios, construídos coletivamente para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho voltado para as especificidades da EJA; e
- Abertura de, ao menos, uma vaga de concurso para contratação de professor para a modalidade.

Enfim, acreditamos que o caminho para que a EJA possa se estabelecer enquanto campo pedagógico específico perpassa em grande parte pelos profissionais da Pedagogia, pois estes além de serem os responsáveis pela docência nos primeiros ciclos da EJA, o que corresponde ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, também são capacitados para estudar e implementar os métodos e princípios voltados diretamente para um campo da educação. Logo, tal compromisso e identificação profissional com esta modalidade de educação precisam ser despertados ainda no processo de formação inicial.

Por fim, esperamos que as reflexões expostas neste trabalho contribuam para que novos olhares sejam lançados ao processo de formação inicial de Pedagogo e Pedagogas com vistas à docência na EJA, não só no curso de Pedagogia da UNEB *Campus* Barreiras, mas também nas demais instituições que formam professores e pensam a Educação de Jovens e Adultos no país.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A Universidade, o trabalhador e o curso noturno**. Revista Universidade e Sociedade. Ano 01, nº. 01. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formar Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 07-19,2011.

BAHIA. Secretária de Planejamento. **Territórios de identidade**. Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em 26 dez. 2017.

BARBOSA, F. T.N. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Pará, p.140, 2012.

BASTOS, M. de F. S.de A. **A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA**. Dissertação (mestrado em EJA) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 139, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal; Porto Editora,1994.

BONI, V; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, SP, Vol. 2 nº 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O novo capital. Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: **diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, 09 de jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:** Parecer da CEB nº11/2000, Diário Oficial da União de 19/07/2000.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução n. 01/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura.** Ministério da Educação. Brasília, 2006

CHARTIER, R. **A História Cultural:** Entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1990.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Trad. Mary Del Priori. 2ªed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CHILANTE, E.F. N. **A Educação de Jovens e Adultos brasileiros pós-1990:** reparação, equalização e equilíbrio. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá p. 213, 2005.

\_\_\_\_\_. **UNESCO e Educação de Adultos no Brasil.** Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional v.5, nº 11, Curitiba (PR), 2010. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/3\\_unesco\\_cp11.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/3_unesco_cp11.pdf). Acesso em: 20 out. de 2017.

COITE, S.L.S. **A formação Continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, p.93, 2011.

\_\_\_\_\_. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor.** Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, p. 240, 2017.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

COSTA. M. **A história do Brasil para quem tem pressa.** Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2016

DANTAS, T. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia.** Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, nº 37, p. 147-162, 2012. Disponível em [file:///C:/Users/Leila/Downloads/471-1030-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leila/Downloads/471-1030-1-SM%20(1).pdf) Acesso em 12 fev. de 2018.

DALLEPIANE, J. **Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte.

DARNTON, R. **O Grande Massacre dos Gatos.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DAYRELL, J.T. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais-novos sujeitos.** In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES (org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 53-68, 2011.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p.226, 2007.

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E.O. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004. Disponível em [http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista\\_EneidaShiroma](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma). Acesso em 23 jan. de 2018.

FERRARO, A. R. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 21ª ed. 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. Prefácios. Fundadores do Instituto Paulo Freire; depoimentos Paulo Rosas, Cristina Hahniger Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Prefácios. Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Série Cadernos de Formação; 4)

GALLO, S. **A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático**. In; GONÇALVES, E.; PEREIRA, M.; CARVALHO, M. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, p. 37-50, 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líbero Livro, 2012.

GIL, C.A. **Método e Técnica de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

GIOVANETTI, M.A.G.C. **A formação de educadores de EJA: o legado da educação**. In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 243-254, 2011.

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. 34ª ed. Vol.1. Rio de Janeiro, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, n.14 p. 108-130, 2000.

IANNI, O. **Pensamento Social Brasileiro**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil em 2015-2016**. [online] Disponível na internet via WWW URL: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-daspessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso: 15 mai. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

ILÁRIO, C. G. **Região Agrícola competitiva e logística no oeste baiano.** Dissertação (Mestrado em Geografia, Análise Ambiental e Dinâmica Territorial). Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.142, 2011.

LAFFIN, M.H.L.F.; DANTAS, T.R. **A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos – CULT-EJA. Brasil.2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2139/1478>.

Acesso em: 02 set. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p, 843-876, out. 2006 843. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **A Trajetória da EJA na década de 90: política pública sendo substituída por "solidariedade".** In: XX REUNIÃO ANUAL, Caxambu, 1998.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n.2-3, p.161-174, 2008.

MACHADO, M.M. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Revista Inter Ação,** [S.I.], v. 36, n. 2, p. 393-412, dez. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16713> Acesso em: 20 nov. 2017.

MARTINS, N. da S. **Modernização da agricultura e a expansão da escolarização em Barreiras- Bahia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 150, 2016.

MAZZOTTI, A.J.A.;GEWANDSZNAJDER,F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed .São Paulo: Editora Pioneira,1998.

MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. C. **“A prática de ensino e a produção de saberes na escola”**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-148,2002.

MOURA, T. M. (org.). **A formação de professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. Org. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> . Acesso em: 12 out.2017.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A.D.S. **A Formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil**: em busca do sentido da qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, p. 256, 2007.

OLIVEIRA, J. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, MG, V.23, p. 3960-405, 2016. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em dez, 2017.

OLIVEIRA. R.B. **UNESCO e EJA**: A perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.110, 2014.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, P.V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3ªed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1985.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância.** In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES (org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 255-272,2011.

PEREIRA, L. M. **Machado de Assis (Estudo Crítico-biográfico).** Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1936.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Acesso em jul. 2017.

RUHENA, K. A.; JESUS, D. C. Evasão escolar na EJA: uma escolarização questionável. **ÁGORA Revista Eletrônica**, ano XII, nº 23, p.31-45, 2016. Disponível em

[http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA\\_Revista\\_Eletronica/article/view/245/211](http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA_Revista_Eletronica/article/view/245/211) Acesso em 02 mar. de 2018.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista Ciência da Educação** nº 02, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf> Acesso em: 29 de jan. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: editora Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa.** Cadernos de Pesquisa. Santa Catarina, v. 37, nº 130 p. 43-63, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> Acesso em: 22 fev. de 2018.

SILVA, D.F. **Moderno e pós-moderno e seus tipos de saberes.** Pensamento Extemporâneo: Filosofia a qualquer tempo. Revista de Filosofia, Mariana, MG. Maio, 2011.

SILVA, A. C. P. **Representação**. Disponível em: <http://historiadoraprendiz.blogspot.com.br/2010/04/representacao.html/> Acesso em: 23 mar. de 2017.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. 47 p. 83-100, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Do direito à educação à formação de professores de jovens e adultos**. In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 273-290, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. In: VASCONCELOS (org.) *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I.P.A. *A aventura de formar professores*. 2º ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA-NETO, A. J. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade**. In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, p.103-126, 2007.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

## **ANEXOS**