



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS MESTRADOS PROFISSIONAL-MPEJA

MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS
PARA ATUAR NA EJA

Salvador

2015

MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS
PARA ATUAR NA EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Área de Concentração 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dr.^a Tânia Regina Dantas

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Salvador

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Bastos, Maria de Fátima Sudré de Andrade

A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA / Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos. – Salvador, 2016.

139f.

Orientadora: Tânia Regina Dantas

Co-Orientador : José Jackson Reis dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2016.

MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS
PARA ATUAR NA EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2015

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Dantas – Orientadora
Doutora em Educação – Universidade Autônoma de Barcelona-UAB
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos – Co-orientador
Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Ferreira
Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.^a Dr.^a Érica Valéria Alves
Doutora em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico este trabalho a Florita Sudré, minha mãe, que iniciou a docência aos 14 anos de idade, com classes multisseriadas, no meio rural, durante o dia com crianças e adolescentes. Anos mais tarde, durante a noite, acolhia também os adultos do Mobral. Ela, minha primeira professora, exemplo de mãe, de mulher, alfabetizou toda uma geração de crianças e adolescentes com alegria, com afetividade e com a avidez de todo educador que sonha com pessoas melhores para cuidar do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB e ao Programa de Pós Graduação MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, pela oportunidade em realizar os estudos de mestrado.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Dantas pelas orientações e por tudo que aprendi ao seu lado.

Minha gratidão ao meu co-orientador, Prof^o. Dr. José Jackson Reis dos Santos, pela disponibilidade e atenção. Tê-lo como co-orientador é um privilégio.

A Neide, a Carol, a Lilian e a Vanessa, funcionárias do MPEJA, que, com atenção e carinho, cuidaram da nossa vida acadêmica.

Aos funcionários do CPEDR que sempre se dispuseram a compreender e a colaborar com nossas solicitações.

Ao meu esposo pelo amor, carinho, paciência, renúncia, compreensão, atenção e respeito pelo meu trabalho.

Aos meus filhos e filha que, com carinho e ternura, compreenderam a importância deste trabalho em minha vida.

Aos meus irmãos, Zezinho, Jackson, Anderson, Joaquim e Jarbas, por todas as motivações.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas pelos bons momentos de descontração e de carinho.

A minha cunhada Rome, amiga e parceira todos os momentos.

A Renata, pessoa autêntica que, com sabedoria, paciência, lucidez e objetividade, segurou minha mão para atravessarmos este momento.

A amiga Sandrinha Araújo pelo carinho, pela atenção e pela valiosa contribuição nas interlocuções durante a construção deste trabalho.

A Grace pelos momentos de descontração e de acolhida nos estudos em sua casa.

A Helga, a Guilla e a Lormina pelas motivações e contribuições pessoais nesta caminhada.

Aos colegas de turma que na caminhada deste curso sorrimos, cantamos, dançamos, e, sobretudo, compartilhamos nossos desafios, decepções e conquistas.

A colega Joelma Bispo por assumir meus componentes no DCHT - *Campus XVI*.

As colegas Cristian Sales, Marluse Arapiraca, Fabricio, Patrícia Júlia e Ana Karina, incentivadoras deste projeto.

Aos funcionários do *Campus XVI*, Reinilson, Albaneide, Vera, Oberlan, Jorge, Joabson, Wender Veridiana, Adriana, Adriano, que sempre responderam às solicitações realizadas em qualquer momento.

A Bené, companheiro que abriu as portas de seu coração para desenvolvermos a proposta da atividade com a turma da EJA no *Campus XVI*.

Agradeço a DEUS, fonte de energia, que me revigora para superar os desafios postos pelo cotidiano da vida.

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

[Paulo Freire](#)

RESUMO

Esta pesquisa discute a formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA. Buscamos apresentar a necessidade de potencializar a formação do pedagogo em EJA no *Campus XVI*, Uneb. Nesta pesquisa, duas questões orientaram nosso olhar de pesquisadora: Que espaço ocupa a EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb? Que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XVI*? Diante das referidas perguntas, buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) Analisar o espaço ocupado pela EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb e b) Analisar os saberes profissionais em relação à EJA trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XVI*. A natureza desta investigação se pauta na pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, realizado no período de agosto de 2013 a agosto de 2015. Os sujeitos desta pesquisa foram graduandos e egressos do curso de Pedagogia do *Campus XVI*, da Uneb, Irecê. Para construção dos dados, utilizamos, além de questionários e entrevistas semiestruturadas, a análise de documentos, tais como: o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso de Pedagogia e planos de cursos do componente EJA. Para fins de organização e interpretação dos dados, trabalhamos com a análise temática, identificando temas, unidades temáticas e núcleo de sentidos. A base conceitual do trabalho fundamentou-se em autores e pesquisadores da EJA no Brasil, com ênfase nas temáticas da história da EJA no Brasil com suas interfaces na formação docente, no currículo e nos saberes docentes. Entre as principais conclusões deste trabalho, percebemos que o Projeto PPP do curso de Pedagogia, os planos de curso analisados e os sujeitos da pesquisa evidenciaram que sejam assegurados, no percurso da formação inicial, outros componentes curriculares que discutam as especificidades da EJA, a fim de garantir o desenvolvimento de atividades com foco nesta modalidade, dando destaque para a realização de estágios mais planejados ao longo do curso. Do ponto de vista de indicações de intervenções no contexto de realização da pesquisa, acreditamos também que seja necessária a viabilização da criação de componentes Tópicos Especiais da Contemporaneidade em EJA para os graduandos, para os cursos de formação continuada para os egressos do curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas. Os resultados indicam também a necessidade de ampliar o acervo bibliográfico em EJA no *Campus XVI* e de desenvolver a formação contínua de docentes do *campus* para atuar na EJA, construindo um repertório próprio de conhecimentos para atuação nesse núcleo formativo na referida instituição. A curto prazo, propomos, neste trabalho, a criação de um grupo de estudos e pesquisas em EJA no *Campus XVI*, com a finalidade de coordenar projetos voltados para a pesquisa, o ensino e a extensão.

Palavras-Chave: Currículo da Formação Inicial. Educação de Jovens e Adultos. Saberes docentes para EJA.

RESUMEN

Esta pesquisa discute la formación inicial del pedagogo y los saberes necesarios para actuar en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). Buscamos presentar la necesidad de potenciar la formación del pedagogo en EJA en el *Campus XVI*, UNEB. En esta pesquisa, dos cuestiones orientaran nuestra mirada de investigadora: ¿Qué espacio ocupa la EJA, en el proceso de la formación inicial del pedagogo, en el *Campus XVI*, de la UNEB? ¿Qué saberes profesionales en relación a la EJA son trabajados en el proceso de formación de pedagogos en el curso de Pedagogía de la UNEB, *Campus XVI*? Ante las referidas preguntas, buscamos alcanzar los siguientes objetivos: a) Analizar el espacio ocupado por la EJA, en el proceso de formación inicial del pedagogo, en el *Campus XVI*, de la UNEB y b) Analizar los saberes profesionales en relación a la EJA trabajados en el proceso de formación de pedagogos en el curso de Pedagogía de la UNEB, *Campus XVI*. La naturaleza de esta investigación se basa en la pesquisa cualitativa, desenvuelta por medio de un estudio de caso, realizado en el período de agosto de 2013 a agosto de 2015. Los sujetos de esta pesquisa fueron graduandos y graduados del curso de Pedagogía del *Campus XVI*, de la UNEB, Irecê. Para construcción de los datos, utilizamos, además de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, el análisis de documentos, tales como: el Proyecto Político Pedagógico – PPP del curso de Pedagogía y planes de cursos del componente EJA. Para fines de organización e interpretación de los datos, trabajamos con el análisis temático, identificando temas, unidades temáticas y núcleo de sentidos. La base conceptual del trabajo se fundamentó en autores e investigadores de la EJA en Brasil, con énfasis en las temáticas de la historia de la EJA en Brasil con sus interfaces en la formación docente, en el currículo y en los saberes docentes. Entre las principales conclusiones de este trabajo, percibimos que el PPP del curso de Pedagogía, los planes de curso analizados y los sujetos de la pesquisa evidenciaron que sean asegurados, en el proceso de la formación inicial, otros componentes curriculares que discutan las especificidades de la EJA, con el fin de garantizar el desenvolvimiento de actividades con enfoque en esta modalidad, dando destaque para la realización de prácticas de enseñanza más planeadas a lo largo del curso. Desde el punto de vista de indicaciones de intervenciones en el contexto de realización de la pesquisa, creemos también que sea necesaria hacer viable la creación de componentes Tópicos Especiales de la Contemporaneidad en EJA para los graduandos, para los cursos de formación continuada para los graduados del curso de Pedagogía y de otras Licenciaturas. Los resultados indican también la necesidad de ampliar el acervo bibliográfico en EJA en el *Campus XVI* y de desenvolver la formación continua de docentes del *campus* para actuar en EJA, construyendo un repertorio propio de conocimientos para actuación en ese núcleo formativo en la referida institución. A corto plazo, proponemos, en este trabajo, la creación de un grupo de estudios y pesquisas en EJA en el *Campus XVI*, con la finalidad de coordinar proyectos vueltos para la pesquisa, la enseñanza y la extensión.

Palabras Clave: Currículo de la Formación Inicial. Educación de Jóvenes y Adultos. Saberes docentes para EJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Princípios Pedagógicos Educacionais que subsidiam saberes para a docência EJA.

Quadro 2- Saberes docentes na perspectiva de Tardif.

Quadro 3- Saberes necessários para a docência na EJA.

Quadro 4- Sujeitos selecionados a partir dos questionários.

Quadro 5- Sujeitos participantes da entrevista semi-estruturada.

Quadro 6- Características dos documentos.

Quadro 7- Temáticas, unidades temáticas e núcleo de sentidos.

Quadro 8- Aspectos pedagógicos da ementa dos planos de cursos 2009-2014.

Quadro 9- Objetivos dos planos de curso.

Quadro 10- Conteúdos elencados nos planos de curso 2009-2014.

Quadro 11- Referências que tratam da EJA nos planos de curso.

Quadro 12- Síntese das unidades temáticas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da Localização dos Campis da Uneb no Estado da Bahia

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CESPA	Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso
CONFINTA	Conferência Internacional de educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia
EA	Educação de Adultos
EAD	Educação a Distancia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NESIR	Núcleo de Ensino Superior de Irecê
ONGS	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Programa de Formação de Professores – Plataforma Freire
PNE	Plano Nacional de Educação
PROESP	Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica
TEC	Tópicos Especiais da Contemporaneidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS E LEGAIS.....	24
2.1 Revisitando as políticas educacionais para EJA: campanhas, programas e modalidade da educa.....	24
2.2 Visões de EJA traduzidas na prática pedagógica do educador	32
2.3 Perspectivas para formação de professores em EJA.....	40
3. O CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA EJA.	45
3.1 A <i>Uneb</i> e a licenciatura em pedagogia no campus XVI.....	45
3.2 A interlocução entre o legal e o necessário na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.	48
3.3 Princípios e saberes necessários na formação inicial do pedagogo em EJA.....	50
4. PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRREVENDO OS CAMINHOS CONSTRUÍDOS PARA APREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA	63
4.1 Natureza e tipo de pesquisa.	63
4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.	65
4.3 Procedimentos e técnicas utilizados na produção dos dados.	67
5. ENTRE DESEJOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EJA.	79
5.1 Reflexões sobre a presença e a ausência da EJA no PPP.	79
5.2 Os sentidos atribuídos a EJA nos planos de curso dos docentes.	83
5.3 A visão dos graduandos e egressos sobre os saberes em EJA na formação inicial.	100
6. CONSIDERAÇÕES.....	117
7. REFERÊNCIAS.	123
8. APÊNDICES.	128

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz, neste primeiro texto da introdução, a origem do objeto de estudo, a nossa aproximação e interesse em atuar na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, as contribuições das experiências formativas ocorridas no percurso da formação inicial, como momentos ímpares de reflexão sobre esta modalidade de educação, bem como, a docência no curso de Pedagogia como outro espaço que instigou os estudos sobre a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA. Apresentamos, ainda, as questões e os objetivos centrais de pesquisa, situando o leitor em relação ao contexto no qual o trabalho foi desenvolvido. Por fim, traçamos, em linhas gerais, um breve resumo dos capítulos desta dissertação.

Este trabalho tem como proposta a discussão da formação inicial do licenciado em Pedagogia para atuar na EJA, na perspectiva de compreender que espaço ocupa tal modalidade de educação no percurso da formação inicial do pedagogo e que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação do pedagogo na Universidade do Estado da Bahia – Uneb, *Campus XVI*, Irecê.

Pensar a formação do pedagogo no momento atual, frente às demandas da Educação Básica, faz-me refletir sobre os diversos campos de atuação deste profissional e inevitavelmente tomar a minha formação inicial em EJA como ponto de partida deste debate sobre a formação inicial do licenciado em Pedagogia no *Campus XVI*, para atuar na EJA

Trazer aqui narrativas de vida faz-me¹ rever e refletir sobre os diferentes momentos da minha formação e constatar a eterna metamorfose de ser educadora em processo de profissionalização, o qual tem possibilitado a construção e a reconstrução dos saberes, nos diversos momentos da minha formação inicial e continuada.

As lembranças aqui relatadas desde o percurso de minha formação inicial, de 1986 a 1990, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ, *Campus III*, da Uneb², momento em

¹ Ao escrever em primeira pessoa do singular, demarco minhas experiências pessoais e profissionais por meio de minhas narrativas de vida.

² A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), organizada administrativamente pela modelo de multicampia, possui 24 *campi* e 29 Departamentos, distribuídos em todas as regiões do estado da

que passei a vislumbrar os diversos campos de atuação do pedagogo, dentre estes a EJA, foi revelando-se como um espaço de realização pessoal e de muitas possibilidades de atuação profissional.

As aproximações com o campo da EJA, com as lutas dos trabalhadores do/no campo, das/nas periferias e dos menos favorecidos, de maneira geral, proporcionaram, no percurso da minha formação inicial, cursar o componente curricular *Educação de Adultos*, no último semestre da graduação, cuja oferta se apresentava de caráter opcional naquela ocasião. Com a conclusão da graduação em 1999 e com o ingresso como docente no ensino superior, no curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Disciplinas Pedagógicas para o Magistério, e também com a aprovação em concurso público na rede estadual de ensino do Estado da Bahia, as atividades com a EJA limitaram-se a participações em projetos de extensão pelas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, mais especificamente com o debate político sobre a consolidação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

Os saberes construídos neste processo de formação inicial (graduação) descortinaram possibilidades de atuação profissional que superaram as expectativas da intenção inicial de formação. Esta experiência é rememorada aqui a partir do primeiro contato com a biografia e com a obra do educador Paulo Freire, especificamente ao cursar, na graduação, o componente curricular *História da Educação do Brasil*. Reconheço que naquele momento de minha formação, Freire (1997) me fez compreender o verdadeiro papel da Pedagogia Libertadora (1987).

O redimensionamento em meu pensamento e em minha vida do ponto de vista político, pedagógico e cultural, revelado por meio da leitura da obra de Freire (1987), perspectivou outros caminhos para a atuação docente no campo profissional e com inúmeras possibilidades de práticas educativas no espaço escolar e não escolar e, sobretudo, a percepção da EJA como um campo que requer ações pedagógicas distintas das outras etapas da educação básica. Ressalto que foi interagindo com os referenciais freirianos que também passei a participar de movimentos sociais, dentre eles, o Movimento em Defesa do Rio São Francisco no Município de Juazeiro, localizado no Estado da Bahia, entre os anos de 1986 a 1988.

Bahia, sendo a que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, na qual fiz minha graduação em Pedagogia, é uma unidade do *Campus III*, este localizado em Juazeiro, Bahia.

É muito gratificante, quando rememoro experiências ou me reencontro com estas memórias, pois o lugar, as pessoas, os sons, os cheiros, os gostos, os gestos, as cores e as emoções são retomados e, aos poucos, vão inserindo-se no presente de forma singular e necessária para construção de outra experiência, permitindo-me tecer a ação docente no cotidiano da vida. O sentido destas memórias como referenciais no processo formativo é algo que me faz refletir sobre a formação. A esse respeito, Souza (2007, p. 63) enfatiza: “[...] A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”.

Assim, as primeiras aproximações com o campo da EJA, na graduação, foram marcadas pelos embates políticos e pedagógicos que estavam sendo travados sobre a educação no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período no qual concluí a referida graduação. Também no início dos anos de 1990, ingressei como docente no ensino superior do *Campus III*, da Uneb, momento que me envolvi com mais ênfase no debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº. 9394/96) e, sobretudo, com a luta dos sujeitos da EJA, para consolidar este campo da educação como modalidade da Educação Básica.

As experiências ocorridas no campo da EJA, no percurso da formação inicial, foram acontecendo pela via da extensão universitária, sendo relevante para reconhecer a importância e a necessidade de oferta da EJA como um direito do cidadão e uma prerrogativa para a consolidação da democratização da educação em nosso país. Dessa forma, as aproximações com a obra de Freire e as experiências no campo da extensão proporcionaram a realização de diversas atividades acadêmicas desde a graduação, passando pela pós-graduação e continuando até os dias atuais.

A incipiência dos debates sobre a formação inicial do pedagogo para atuar na modalidade de ensino sob discussão aqui, no âmbito do *Campus XVI*, da Uneb, culmina com a política de exclusão com a qual a EJA tem sido tratada ao longo de sua história. Dessa forma, fica explícito que o discurso sobre a democratização da educação e a consolidação da cidadania não está coerente com as práticas pedagógicas instaladas na formação inicial do pedagogo, uma vez que é visível no âmbito da formação do pedagogo, a carência de profissionais com especialização neste campo para tratar da formação do pedagogo para atuar na EJA.

Diante do exposto, percebo que o tratamento dado à formação inicial do pedagogo para atuar na EJA sempre esteve presente em minhas inquietações, especialmente na condição de docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. A seguir, passo a explicitar elementos dessa experiência na docência no ensino superior.

No percurso da docência no curso de Pedagogia, especificamente em 1998, destaco uma experiência relevante com o trabalho desenvolvido com o componente curricular *Estágio em Coordenação de Projetos Pedagógicos*, no *Campus IX*, Barreiras. Por meio deste trabalho, realizado em espaços escolares e não escolares, foram construídas propostas de organização pedagógica dos grupos, seus saberes pedagógicos e a dinâmica do trabalho desenvolvida nos espaços não formais.

Reconheci, a partir da vivência, com um dos grandes legados de Freire (1987) sobre a relação horizontal entre educador e educando, ao apontar que o ato educativo acontece numa perspectiva de mão dupla, na relação de socialização e interação entre os saberes dos sujeitos mediados pelo diálogo. Segundo Gadotti (1989, p.66), “[...] na concepção de Freire (1987), o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”.

Acompanhei, na condição de docente, a elaboração, a execução e a avaliação de projetos pedagógicos, desenvolvidos com os sindicatos, com as associações de comunidades rurais, com as escolas e com as Organizações não Governamentais (ONG's), com o objetivo de proporcionar aos discentes do componente curricular *Estágio em Coordenação de Projetos Pedagógicos*, no *Campus IX*, Barreiras, do curso de Pedagogia, outras experiências pedagógicas, para além do contexto da sala de aula. Ao ir além do proposto pela ementa do referido componente curricular, isto me conduziu ao “inédito-viável” na realização de meu trabalho docente no campo de EJA, conforme explicita Freire (1987).

Ao percebê-lo como uma possibilidade histórica dos sujeitos desvelarem em sua realidade as possibilidades de superação das formas de opressão, instaura-se um clima de esperança, contraposto ao da desesperança para superar as formas de opressão. A experiência com os referidos discentes levou-me à necessidade de conhecer melhor a obra de Paulo Freire e a uma maior identificação com o campo da EJA, promovendo o envolvimento nas atividades, com orientações e participações nas avaliações de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC sobre a EJA, no *Campus IX*, Barreiras, especificamente até o ano de 2006.

No período de 2007 a 2013, ao ministrar os componentes curriculares *Metodologia do Ensino da Matemática*, no 7º semestre; *Educação de Jovens e Adultos-EJA*, no 3º semestre; *Estágio em Espaços não Formais*, no 5º semestre, bem como, as orientações dos TCC's, no curso de Pedagogia, dessa vez no *Campus XVI*, na cidade de Irecê, Bahia, percebi, através de uma escuta sensível (BARBIER, 2004), as dificuldades dos discentes para realizarem atividades acadêmicas com esta modalidade.

Outra constatação, que me inquietou, trata da ausência de docentes com formação específica para trabalhar com o componente curricular EJA, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no *Campus* logo acima referido, ocorrendo, assim, uma rotatividade de professores para assumir este componente, fragilizando o debate sobre a formação do pedagogo em EJA no percurso desta formação.

Nesta oportunidade, pude avaliar que, no âmbito da universidade, há uma visível carência de docentes especializados nesta área de ensino da EJA e, dessa forma, a universidade, na condição de instituição formadora, tem também o desafio de fomentar as produções acadêmicas nesta modalidade, o que certamente, está relacionado ao compromisso de formar seus educadores para atuar na EJA.

No período de 2007 a 2008, também no *Campus XVI*, em Irecê, acompanhei o debate sobre o redimensionamento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para adequá-lo às novas orientações nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE, publicadas em 2006. Nos encontros de debates para tal intento, evidenciei, em reuniões colegiadas e em planejamentos coletivos, a fragilidade na proposta de formação inicial do pedagogo quando se refere à EJA. Isto se vislumbrou, por exemplo, na ausência de docentes com especialização nesta modalidade de educação no *Campus XVI*.

A implicação com o campo da EJA, construída no percurso da minha formação inicial, e seu desdobramento em experiências de atuação na condição de docente nos cursos de Pedagogia da Uneb, foram decisivos para direcionar meu interesse em aprofundar os estudos sobre a EJA.

Esta pesquisa nasceu, portanto, do meu encontro com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, no período em que cursava a graduação em Pedagogia na Uneb, e das itinerâncias na condição de professora e pesquisadora no campo da formação do pedagogo, em especial das vivências de atuação profissional nos *Campi IX e XVI*, em Barreiras e em Irecê, respectivamente.

Diante do exposto a minha pesquisa se organiza em torno de duas questões principais: Que espaço ocupa a EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb? Que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XVI*?

Ainda tendo em vista o contexto apresentado, nossa pesquisa organiza-se mediante os seguintes objetivos gerais: a) Analisar o espaço ocupado pela EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb e b) Analisar os saberes profissionais em relação à EJA trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XVI*. Com base nesses dois objetivos, buscamos contribuir com a criação de um grupo de pesquisa em EJA no *Campus XVI*, para promover e coordenar ações voltadas para a formação do pedagogo em EJA como proposta de intervenção.

A profissionalização da docência e a necessidade de fortalecer o debate sobre a formação de educadores para a EJA estão cada vez mais centradas no reconhecimento dos profissionais deste campo como sujeitos que também possuem saberes construídos em diversos momentos de sua formação profissional. Dentre tais saberes, considera-se aqueles oriundos da formação inicial como indicativos para a consolidação de novos saberes ao longo da profissionalização docente (TARDIF, 2008).

A EJA, no cenário da educação contemporânea, tem buscado superar as mazelas da educação compensatória e, como uma das modalidades da Educação Básica, tem suas especificidades que requerem profissionais com saberes inerentes aos sujeitos que dela fazem parte. No campo dos estudos sobre a profissionalização docente, segundo Cardoso *et. al.* (2012), Tardif tem influenciado as pesquisas no Brasil, no que diz respeito aos saberes profissionais dos professores. Assim, os saberes docentes elencados por Tardif (2008) como saberes da profissionalização do professor serão tomados como referência para compreender o espaço da EJA no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XI*, da Uneb.

Para Tardif (2002,p.33), o saber profissional é resultado da interação de diferentes saberes que brotam de várias fontes que são mobilizados em uma ação docente; estes saberes são assim classificados por Tardif como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os aspectos relacionados com os princípios político-pedagógicos

desta modalidade da educação básica serão analisados no contexto da educação como um direito, na consolidação da escola democrática e na perspectiva freiriana de pensar e fazer a educação e o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Para discutir a formação do pedagogo para atuar na EJA, tomamos como referência a experiência de formação inicial do pedagogo em EJA, desenvolvida no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVI*, de Irecê, Uneb, *locus* do presente trabalho. Considerou-se também o período de maio de 2014 a junho de 2015, tempo dedicado à pesquisa de campo, tendo como sujeitos da pesquisa egressos e estudantes do curso de Pedagogia do referido *Campus*.

Por fim, cumpre apresentar a forma através da qual se organizou o presente texto. Este trabalho apresenta-se com Introdução, quatro capítulos, além das Considerações finais. No segundo capítulo, intitulada *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: reflexões sobre os aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EJA*, apresentamos uma breve exposição a respeito do movimento político em torno da construção das concepções de EJA, enquanto modalidade da educação básica, refletindo, nesse contexto, sobre a formação docente e a prática pedagógica na EJA.

No terceiro capítulo, cujo título é *O curso de pedagogia e os saberes necessários para atuar na EJA*, contextualizamos a oferta da Licenciatura em Pedagogia na Uneb, *Campus XVI*, os princípios políticos que orientam a prática docente na EJA e os saberes necessários para a formação inicial do pedagogo em EJA.

No quarto capítulo, denominado *Abordagem da pesquisa: descrevendo os caminhos construídos*, discutimos sobre a escolha metodológica adotada neste trabalho, evidenciando a imersão no campo de pesquisa, a descrição do *locus* da pesquisa, a definição dos instrumentos e a perspectiva de organização e de interpretação dos dados.

No quinto capítulo, intitulado *Desafios e possibilidades para formação inicial do pedagogo para atuar em EJA*, apresentamos a análise dos dados, buscando compreender o lugar da EJA no curso de Pedagogia e os saberes considerados necessários para atuar nesta modalidade de educação.

Por fim, nas *Considerações finais*, destacamos os principais resultados e conclusões da pesquisa, a partir das evidências dos dados. Neste mesmo espaço, propomos nossa intervenção ao problema apresentado através da criação do núcleo

de estudos sobre a EJA no Campus XVI-UNEB, tomando como referência a formação inicial em EJA e as demandas suscitadas nesta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS E LEGAIS

Neste capítulo, refletimos sobre alguns aspectos históricos da EJA no Brasil, destacando discussões como: a) a concepção de EJA; b) a prática pedagógica do profissional atuante nesta modalidade e; c) a formação de profissionais para esse campo de atuação.

2.1 Revisitando as políticas educacionais para EJA: campanhas, programas e modalidade da educação básica.

A partir de dados do primeiro recenseamento, realizado ainda no Império, em 1872, constatou-se que 82,3% da população acima de 05 anos não teve acesso à leitura e à escrita; manteve-se esta mesma proporção no censo realizado em 1890, após a Proclamação da República. De acordo com estes dados (BRASIL 2008), a alfabetização de adultos só obteve a atenção das políticas públicas em meados do século XX, conforme se infere do texto abaixo:

[...] às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado. (BRASIL, 2008, p. 25).

As difíceis condições de acesso à escola pública tornaram o analfabetismo um problema que afetava diretamente a vida das pessoas e o progresso da nação. O I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, cujo *slogan* foi "ser brasileiro é ser alfabetizado", ocorreu no mesmo ano em que o presidente Eurico Gaspar Dutra criara a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

A CEAA, naquela época, inaugurou o envolvimento destas instâncias governamentais com projetos educacionais, cujo objetivo era promover a oferta de Educação de Adultos – EA, a partir da garantia da infraestrutura local e, sobretudo, à continuidade destas iniciativas nas esferas administrativas. Essa campanha atendeu ao estímulo e à criação de programas nacionais de EA para esses sujeitos. Di Pierro *et. al.* ressaltam as reflexões produzidas na avaliação desta campanha no tocante ao campo pedagógico da EA.

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. (DI PIERRO *et. al.*, 2001, p. 60).

Para os autores em questão, as lacunas deixadas por estas campanhas provocaram o debate sobre a dimensão pedagógica que orientou as práticas educativas para os adolescentes e adultos. Segundo Soares (2008), o I Congresso Nacional de Educação de Adultos ressaltou a necessidade da formação de educadores com atenção às especificidades das ações educativas para os adultos, centrados em referenciais pedagógicos que orientavam a prática docente para se trabalhar com este público.

Constatamos, ainda, que, em 1947, ocorreu a implementação das primeiras políticas públicas destinadas a instruções de jovens e adultos seguidas, posteriormente, por outras iniciativas, como a Campanha Nacional de Educação

Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação³ do Analfabetismo, em 1958. Soares (2008) ressalta que críticas à falta de métodos e ausência de conteúdos, bem como ausência de formação específica do professor da EA foram pontuados como fatores que provocaram a ineficiência destas campanhas, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958.

De acordo com documentos oficiais, estas campanhas não responderam aos propósitos estabelecidos, sendo que,

[...] No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e à inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional. (BRASIL, 2008, p. 25)

Observamos, então, dois pontos de destaque às críticas sobre os resultados apresentados pelas campanhas de alfabetização, quais sejam, um que atenta para a aprendizagem dos adolescentes e adultos e outro para fatores como tempo, inadequação dos programas e a distância entre o aparato pedagógico e a realidade das especificidades e diversidade regional dos adultos. Desde então, segundo Soares (2008), estes fatores passaram a ser discutidos no âmbito da EJA.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, Paulo Freire defendeu o tema *Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mucambos*, tema este já apresentado no seminário preparatório em Recife para o congresso em questão, conforme Cunha e Góes

Neste congresso (Rio 1958), o educador nordestino defendeu a educação com o homem denunciando a então vigente educação para o homem. E ainda a subestimação da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos, com a ajuda de recursos audiovisuais etc. [...] demonstrou

³ Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 1981, p. 15).

preocupação com metodologias e, principalmente, com o lugar (social, político, educacional, de autoridade) a ser assumido por educador e educandos. (CUNHA; GOÉS, 1999, p. 11).

Este congresso tornou-se um marco para a EA, uma vez que as denúncias mobilizaram os setores da sociedade civil na construção de alternativas, além dos muros escolares, visando à diminuição dos índices de analfabetismo, Cunha e Goés (1999, p.11), retomam ao debate ocorrido no II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido no de Rio de Janeiro, onde o educador nordestino Paulo Freire, defendeu a educação com o homem e denunciou a educação para o homem, desvelando assim, para os educadores da Educação de Adultos, a esperança de novas práticas que respondessem suas demandas diante de um cenário marcado pelo fracasso das propostas apresentadas até aquele momento. Afirmam os referidos autores:

O II Congresso, onde se discutiam 210 teses, foi um momento de esperança, mesmo que os seus andaimes estivessem fincados num chão de fracassos e destroços de experiência passadas: Afalit (Agencia de alfabetização confessional), A Cruzada Nacional de Educação (1932), A Bandeira Paulista de Alfabetização (1933), O serviço de educação de Adultos (1947), O I Congresso de Educação de Adultos (1947), O Sistema Radio Educativo Nacional – SIRENA (1957), a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes - CEEA (1947-1954), a Campanha de Educação Rural (1952 a 1959) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. (CUNHA; GÓES, 1999, p.11-12).

Desse modo, os debates em torno da EA ganharam força, sobretudo, com o envolvimento da sociedade civil organizada que, através das ideias de Paulo Freire, se projetou noutra perspectiva didático-pedagógica para educar adultos. Fávero e Freitas evidenciam que, ao lado das novas experiências da educação popular e do fracasso das propostas de alfabetização do estado brasileiro na década de 1950, a sociedade civil organizada propõe, nos anos de 1960, outra dinâmica pedagógica para alfabetizar adultos, com base nas experiências provenientes dos movimentos de cultura popular.

É também nesse congresso que pela primeira vez é questionada a prioridade dada à educação, e em especial à alfabetização, como

motora do pretendido desenvolvimento econômico-social. No relatório de uma das comissões do seminário preparatório realizado em Pernambuco, cujo relator foi Paulo Freire, afirma-se que o problema fundamental é a miséria do povo e propõe-se outra forma de trabalho educativo: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando 'imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é a participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que se vive'. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 370).

Este contexto foi fator determinante para fortalecer os movimentos populares que reinventaram a EA, tendo como referência as experiências da cultura popular, a saber: Centros Populares de Cultura (CPC) e Movimentos de Cultura Popular (MCP), referenciados pelos princípios de educação defendidos por Freire (1987).

Segundo Romão (2001, p.35), as reflexões apresentadas por Freire, a partir do II Congresso de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, frente aos desafios postos pelo alto índice de analfabetismo e pelo fracasso das ações educativas para os adolescentes e os adultos, propostas pelo estado, culminam com a produção de novas propostas de educação no âmbito dos movimentos sociais para alfabetizar adultos e, por que não dizer, de uma nova corrente do pensamento educacional brasileiro.

No entanto, estas experiências inauguradas pelos movimentos de cultura popular em alfabetizar, a partir do novo postulado de educação defendido por Freire (1987), impulsionam os movimentos sociais a construírem propostas de trabalhos educativos com ênfase na alfabetização de adultos na perspectiva da educação com o sujeito e não para o sujeito (FREIRE, 1987). Assim, através da educação, o homem torna-se sujeito do e não objeto do processo educativo. Nas palavras de Haddad e Di Pierro:

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as

condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Conforme Cunha e Goés (1999,p.22), a potencialidade desta ação pedagógica fez brotar, no contexto das camadas populares, a esperança da transformação social de um povo que, até então, não vislumbrava outras possibilidades de condições sociais de existência, culminando com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que oficializou a nível nacional o sistema Paulo Freire na EA.

Com o golpe civil militar em 1964, o PNA foi extinto, precisamente, segundo Cunha e Góes (1999, p14), 14 dias após o golpe de estado, pelo Decreto n.º 53.886\64.

A nação brasileira foi atingida profundamente nas propostas de educação que tomam como princípio a formação da consciência crítica, ou seja, nas propostas de educação que formam também as pessoas para serem autônomas politicamente, conforme expressam o pensamento e a prática pedagógica, propostos por Paulo Freire, tais propostas foram banidas da nova ordem político-econômica e educacional. A partir daí, é instituído um novo modelo pedagógico para a educação, referenciando-se na neutralidade pedagógica, na técnica pela técnica, na hierarquização do saber e no conhecimento enciclopédico. Estava instalada, assim, a educação tecnicista e, juntamente com ela, outra perspectiva de EJA.

Após o golpe civil militar, para Machado (2008, p162), é preconizada na EJA a educação compensatória do ensino, com uma educação de adultos voltada para a reprodução de conhecimentos, através da Lei n.º 5379, de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a Lei n.º 5.692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo. A proposta de alfabetização referenciada nas experiências pedagógicas da educação popular, de acordo com Cunha e Góes (1999, p34), ficaram expressamente proibidas pelo governo militar, tendo como consequência o exílio e prisão de educadores e lideranças como forma de repressão ao movimento de educação popular.

Desse modo, segundo Machado (2008, p. 162), a EJA, passou a ser organizada nos moldes do tecnicismo pedagógico, tendência que intensificou as concepções compensatórias e reducionistas da EJA.

As conferências⁴ que transcorreram nos 20 anos seguintes, Paris-França (1985) e Hamburgo-Alemanha (1997), tratando da Educação de Adultos, fortaleceram a ideia-base de que aprender é a chave do mundo contemporâneo, portanto, o direito a aprender recebeu destaque significativo.

Esse processo de reconhecimento da educação como um direito universal é regulamentado no Brasil pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, depois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9394/96.

Segundo Haddad e Ximenes, é a oferta da modalidade que estimula seu acesso. Afirmam os autores:

Na EJA, o caráter indutor do Estado é fundamental, pois, diferentemente da educação fundamental regular, em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além de forte pressão para que isto ocorra, é a oferta que estimula a demanda, exigindo, portanto, uma atitude ativa do poder público. (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 240).

Nesse sentido, a partir da segunda metade dos anos de 1990, são garantidos o direito e a oferta da educação formal aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à educação básica em decorrência de vários fatores sociais, políticos e econômicos. O Artigo 37 da LDBEN, Lei n.º 9394/96 explicita:

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

⁴ A Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), movimento que, junto com a Unesco, se pronunciou em defesa da educação de adultos, não apenas como um direito humano básico, mas também como um componente integrante e essencial da aprendizagem e educação ao longo da vida. As Conferências, para Ireland (2013, p. 9), apresentam como um de seus objetivos o de, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecendo tendências emergentes e indicando caminhos para a década seguinte nesta área. A primeira delas foi realizada em 1949, em Elsinore (Dinamarca) e a última, em 2009, na cidade de Belém do Pará, Brasil. Segundo Ireland (2013, p. 9), a primeira foi organizada na esteira da Segunda Guerra Mundial, com a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional.

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

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A Constituição Federal de 1988 assegura que todos têm direito à educação, sendo esta a premissa maior que garante o direito de todas as pessoas à escolarização básica no contexto brasileiro. Dessa forma, não compactuamos com a concepção, apresentada na LDBEN, Lei n.º 9394/96, de que existe uma idade própria para aprender. A aprendizagem, como sabemos, ocorre ao longo de toda a vida.

A educação básica, reconhecida como um direito para todas as pessoas, e a EJA, como uma modalidade da Educação Básica, fomentam, segundo Arroyo (2006, p.20), o movimento dos educadores, no sentido de consolidar uma docência na EJA referenciada nas características dos sujeitos deste campo, com metodologias de ensino e aprendizagem e formas de organização da gestão escolar atentas às necessidades pedagógicas destes sujeitos. A EJA, assim, passa a ser reconhecida e viabilizada como uma política reparadora que requer maior atenção do sistema educacional para poder cumprir os seus objetivos propostos.

Hoje, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, com funções específicas de reparação, equalização e qualificação (BRASIL, 2000). Nesse sentido, a EJA, ao se constituir como direito e se organizar como uma modalidade de educação apresenta demandas políticas e pedagógicas específicas. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação da Educação de Jovens e Adultos

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura com bens sociais, na escola ou fora dela e tenha sido à força do trabalho empregado na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

Dessa forma, a extensão da oferta da EJA, na perspectiva de responder ao direito constitucional, amplia as investigações sobre as demandas desta modalidade da Educação Básica e acentua o debate nas suas especificidades, no sentido de atender a sua abrangência tridimensional: a reparação, a equalização e a qualificação (permanente) dos sujeitos da EJA.

De acordo com o Parecer do CNE 11/2000 (BRASIL, 2000), a reparação se configura como uma oportunidade de os sujeitos terem acesso a um bem real, social e simbolicamente importante no contexto social, ou seja, o direito à educação. A equalização se efetiva pela oferta desta modalidade para assegurar a entrada e a permanência, com aprendizagem, destes sujeitos na escola, através da garantia de mais vagas, demandando uma nova oportunidade de equalização. A qualificação se caracteriza com o próprio sentido da EJA, pois se configura na possibilidade de garantir a atualização de conhecimentos aos sujeitos para toda a vida, sendo, então, reconhecida como a função permanente da EJA.

2.2 Visões de EJA traduzidas na prática pedagógica do educador

Diante das orientações legais instituídas a partir do final do século XX, no Brasil, particularmente após a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN, Lei n.º 9394/96, discutir a prática docente na Educação Básica tornou-se uma das demandas das agências formativas. Nesta perspectiva, a EJA se destaca como um campo de debates fértil em virtude do lugar que ocupa na formação das pessoas, trazendo à tona a necessidade do debate e de reflexões sobre as concepções de EJA, traduzidas nas práticas pedagógicas do educador.

Foi refletindo sobre as práticas de educação realizadas com o público da EA que Freire (2003), compondo a delegação de Pernambuco, no II Congresso de Educação no Rio de Janeiro, em 1958, “[...] ressaltou a necessidade de se adequar os conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais dos estudantes, além da necessidade de se ter uma melhor comunicação entre professores e alunos”. Desde então, Freire (2003) se lançou ao desafio, com o apoio dos movimentos de cultura popular que consolidou sua obra clássica “Pedagogia do Oprimido”.

Diante das demandas educativas que requer a EA, frente às especificidades de ensino-aprendizagem que exigem seus atores, a exemplo de métodos e materiais pedagógicos próprios, ficou evidente nas propostas governamentais, das décadas de 40 e 50 do século XX, a fragilidade nas práticas pedagógicas com as classes de EA.

A pedagogia proposta por Freire, no início dos anos de 1960, do século XX, revolucionava a alfabetização de adultos, através de uma prática centrada na valorização do saber popular e na socialização de saberes entre educador e educando, mediada pelo diálogo, concebendo o processo educativo como uma prática de libertação do homem.

A emergência da construção de uma ação político-pedagógica de alfabetização de adultos, protagonizada pela sociedade civil organizada, a partir das experiências dos movimentos de cultura popular, promoveu a alfabetização de adultos a partir de referenciais da educação popular.

O método de alfabetização⁵, proposto por Paulo Freire, consolida-se como caminho pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos e passa a ser rapidamente adotado por diferentes grupos, que trabalhavam com cultura e educação popular. Essas propostas emergem no cenário político e educacional, evidenciando o compromisso explícito com as classes populares, realizando um salto qualitativo na alfabetização de adultos, com relação às campanhas já realizadas anteriormente pelo poder público. A esse respeito, afirma Fávero:

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilização governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950. São propostas qualitativas diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferente é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política. (FÁVERO, 2009, p. 62)

⁵ Para Gadotti (1989, p.33), o método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura popular [...], não tinha uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura era o grupo que estabelecia. Cabia a nós educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha.

Constatamos, neste momento histórico, o nascedouro de outra perspectiva de EA, referenciada nas experiências de educação popular, desenvolvidas por diversos setores da sociedade civil, apoiados na cultura popular. Tal concepção apropria-se da proposta freiriana de alfabetização, a qual propõe a análise crítica do contexto social vivenciado pelos educandos, identificando e contemplando as necessidades dos adultos em aprender a ler e escrever, a partir da superação da compreensão ingênua da realidade e da construção da consciência crítica do sujeito no mundo.

Segundo Gadotti, reconhecer o saber cultural e sua valorização no processo de alfabetização foi determinante para o sucesso dos alfabetizandos.

O que é original em Paulo Freire é a ótica pela qual ele enxerga esse processo, que é uma ótica libertadora. Aprender faz parte do ato de se libertar, de se humanizar. Trabalhe ou não com a alfabetização propriamente dita, o coordenador do círculo de cultura deve ser um agente promotor de discussão e um observador atento às dificuldades de expressão do grupo. Deve-se procurar fazer com que todos participem, estimulando-os com perguntas e tentando prolongar o debate em torno da palavra geradora, que deverá ser escrita de modo destacado e ser visível para todos os alfabetizandos. Com essa finalidade, serão utilizados vários recursos didáticos, desde o quadro negro até projetores de *slides* e vídeos cassetes. (GADOTTI, 1989, p. 38).

A EJA, com a proposta de alfabetização desenvolvida por Freire (1987), vislumbrava novas perspectivas políticas e educativas para a população sem domínio da leitura e da escrita, corroborando com o fortalecimento dos movimentos políticos reivindicatórios das classes populares.

Freire (1987), ao desenvolver o paradigma da Pedagogia do Oprimido, compreende o ato educativo como ação problematizadora, que supera as contradições da educação bancária, sustentada pela via do diálogo. A referida mudança de postura eleva o educando à condição de sujeito da educação e revela suas características culturais, econômicas, sociais e experiências numa dinâmica pedagógica sustentada pelo postulado "[...] ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 39).

Nesta perspectiva pedagógica, evidenciamos, na Pedagogia de Freire (1987), um novo paradigma para a EJA e, conseqüentemente, uma orientação pedagógica

para a formação de educadores da EJA, que desenvolve a docência na Educação Básica.

O novo paradigma pedagógico para a EJA se opõe aos processos de alfabetização centrados apenas na codificação e decodificação dos caracteres. A pedagogia proposta no pensamento freiriano toma o contexto, a realidade como princípio e pontos de partida da ação - reflexão - ação, situando e refletindo sobre o homem no mundo.

A concepção de EJA, do ponto de vista tradicional, segundo Rodrigues e Machado, tem no MOBREAL o nascedouro das práticas políticas pedagógicas da EJA oficializadas pela ditadura militar.

[...] a política determinante para a educação de adultos durante o Regime Militar terá sua origem em 15 de dezembro de 1967, quando foi criado, pela Lei n.º 5.370, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve suas atividades regularmente iniciadas apenas em setembro de 1970, como agência de educação de adultos não-formal, vinculada diretamente à Presidência da República. Tratava-se de uma iniciativa governamental para a 'erradicação' do analfabetismo no país que, respondendo às pressões dos organismos internacionais, sobretudo da Unesco, teve à sua disposição um dos maiores volumes de recursos financeiros já investidos, até aquele contexto, em educação. (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 339-340)

As contradições das práticas políticas para a EA, o espaço temporal entre a origem legal do programa e seu real início por conta das pressões internacionais remetem-nos a refletir sobre os interesses do poder público neste programa. Assim, a partir dos dados apresentados sobre os resultados, Rodrigues e Machado destacam que, diante dos recursos investidos, os dados apresentados sobre a redução do número de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita não justifica os investimentos realizados.

Em 10 anos de atuação, de 1970 a 1980, o movimento reduz em 7,8% o número de analfabetos, resultado muito modesto para os recursos de que dispôs. Por fim, a aprendizagem nos cursos oferecidos pelo Mobral era tão precária que, por diversas vezes, o aluno retornava ao Movimento, por não saber ler e escrever. Vale lembrar ainda que o 'professor' mobralense (monitores sem formação específica) recebia, na primeira fase do programa, de acordo com o número de diplomas

expedidos, daí não causarem espanto a manipulação sobre os dados e a proclamação do êxito do programa. (RODRIGUES; MACHADO 2014, p. 329-349).

A Lei n.º 5.692/71 representava, naquela época, uma das expressões mais fortes do período militar na utilização da educação como instrumento de formação de consciências ingênuas. O ensino supletivo, oficializado pela Lei n.º 5.692/71, configurou como uma fábrica de certificação que propagou, através de seus propósitos, a concepção de um aluno limitado no seu saber e com pressa em recuperar a escolarização que não tivera na “idade própria”, tornando-se assim a prática pedagógica centrada na educação bancária como referência pedagógica para o campo da EJA. Para a Machado (2008, p.162), nasce nesse momento a concepção compensatória e aligeirada da EJA e com ela “[...] a corrente de que estes alunos não querem saber de nada, por isto não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado [...]”.

Ambos os desdobramentos da concepção compensatória da EJA, inaugurada no período da ditadura militar, tiveram forte influência na área. Difundiu-se o estigma de que o adulto que tem pressa para escolarizar-se apresenta dificuldades para aprender, sendo, portanto, desenvolvidos nas classes conteúdos aquém de sua potencialidade de aprendizagem e, sobretudo, a aceleração do tempo escolar.

O Mobral, criado pela Lei n.º 5.379, de 1967, perpassou a concepção de que os alunos são desinteressados e indisciplinados. Segundo Machado (2008, p.162), “Há ainda aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo estão nos cursos noturnos – são sujeitos com ‘conhecimentos menores’.

Esta forma de conceber os sujeitos da EJA no processo educativo camufla a necessidade de se reconhecer os desafios que este público apresenta para o trabalho docente. Por via de consequência, a construção de perspectivas metodológicas passa a fomentar os estereótipos sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA, justificando-se pelos propósitos de um modelo de educação voltada para os interesses do mercado de trabalho. Sobre essas questões, Machado ressalta:

Faz necessário destacar que se trata de meia-verdade. Há, de fato, no jovem ou adulto, que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o ‘tempo perdido’, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a

oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, e não pautar-se pelas pressões de mercado. (MACHADO, 2008, p.162).

O princípio da igualdade do direito ao acesso ao conhecimento deve orientar a educação e reconhecer a EJA como um direito que perpassa pela construção de outro olhar específico para este público, identificando as formas de exclusão da EJA produzidas socialmente. Para tanto, Machado (2008, p.162) propõe a superação da concepção aligeirada de EJA, demonstrando a valorização dos saberes construídos ao longo da vida dos sujeitos nos processos de aprendizagem escolar e o reconhecimento das fragilidades nas propostas de ensino e aprendizagem que precisam ser compreendidas e traduzidas em propostas educativas. Essas propostas educativas renovadas devem responder às necessidades formativas e de aprendizagem dos sujeitos da EJA, superando, assim, as práticas de educação bancária que se submetem às pressões e interesses do mercado em suas propostas educativas.

Percebemos que a concepção bancária da educação orienta as práticas educativas da EJA, centradas em atitudes individualistas no processo de ensino e aprendizagem, concebendo o educando como depósito de conhecimento.

Já no que concerne às ações da sociedade política, no contexto dos 21 anos de Ditadura Militar, pode-se afirmar que a EJA do século XXI é herdeira desta mentalidade, consolidada a partir das experiências do Mobral e do Ensino Supletivo. Prevalece ainda uma proposta de aligeiramento das classes de alfabetização à formação geral, pela redução de tempos e conhecimentos produzidos em programas de alfabetização sem continuidade da EJA: cursos que mantêm as características de suplência e uma concepção de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores como 'reciclagem' e 'treinamento'. Embora possam ser identificadas tentativas de alteração destas concepções, mesmo nas ações implementadas no âmbito do governo federal, em experiências estaduais e municipais, pode-se afirmar que ainda não se constituiu outra hegemonia que suplantasse as marcas do contexto da Ditadura Militar. (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 345).

As constatações tecidas demonstram que as práticas pedagógicas na EJA se distanciaram das reflexões e pressupostos pedagógicos dos movimentos populares, promovendo outras concepções de EJA no âmbito da escola. Dessa forma, pensar na formação dos educadores em EJA, a partir dos referenciais freirianos, para atuar nos espaços escolares, como visto nas discussões apresentadas por Machado (2008), Machado e Rodrigues (2014) e Fávero (2009), ficou aquém das práticas desenvolvidas no meio popular, configurando a necessidade de uma maior articulação entre as práticas políticas pedagógicas na EJA desenvolvida na escola e as práticas desenvolvidas pelas vias dos espaços não escolares.

É nesta dualidade de concepções que a EJA é consolidada como uma modalidade da Educação Básica, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96, carregada de estereótipos construídos no percurso da sua efetivação enquanto modalidade da educação básica. Tendo em vista tal contexto, vislumbra-se nesta condição a necessidade de maiores debates sobre as práticas pedagógicas na EJA.

A trajetória da EJA como educação consolidou saberes provenientes de outras experiências vivenciadas pelos seus atores, quais sejam: o trabalho, os movimentos sociais, os sindicatos, a cultura e o próprio tempo de vida. Este último, para Arroyo (2006), é uma matriz formadora que não remete apenas à infância, mas são também matrizes vivenciadas pela infância, pelo jovem e pelo adulto, portanto, as pedagogias referenciadas apenas nas matrizes da infância não vão entender as matrizes pedagógicas do jovem e adulto. A consolidação de uma sólida base teórica, tendo como referência as experiências vividas pelos os jovens e adultos é apontado por Arroyo (2006, p.26) como o caminho para a consolidação de práticas pedagógicas na EJA.

Entendemos que a superação do paradigma da educação bancária e a consolidação de outro paradigma referenciado na liberdade, na autonomia e na emancipação dos sujeitos, podem possibilitar construir novos sentidos da prática pedagógica do educador da EJA. Neste sentido, concordamos com Arroyo (2007, p.20) sobre o papel das universidades "[...] destacamos a importância ímpar das universidades em suas funções de ensino pesquisa e extensão se voltarem para a educação de jovens e adultos." Destacamos no âmbito da universidade a reflexão e o debate sobre formação do pedagogo em EJA, a partir dos novos desafios da EJA na atualidade.

Diante deste cenário, a EJA reivindica, na sua essência, um educador consciente da história dessa modalidade, das possibilidades de mudança na formação pessoal e técnica dos sujeitos envolvidos. Portanto, a *práxis* docente envolve conhecimentos e habilidades pedagógicos específicos, bem como, as necessidades de aprendizagens destes sujeitos.

Entender a ação pedagógica dos envolvidos nesta modalidade de ensino pode propiciar tanto a inclusão como a exclusão social dos educandos, seja no âmbito escolar, seja nos seus entornos ou na sociedade, de forma mais ampla. A inclusão, no sentido de Freire (2001), só ocorrerá se houver a valorização da pessoa humana a partir da realidade na qual ela está incluída.

Nesse sentido, segundo Freire:

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho. A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica, fundadas ambas, no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. (FREIRE, 2001, p.17) .

Daí a necessidade de se reforçar na formação de educadores uma prática pedagógica centrada na compreensão, na ética, na cidadania, na inclusão e no respeito à pessoa e aos saberes que a cotidianidade lhe proporciona. Precisamos ler nas entrelinhas e avançar no processo de formação crítica dos educadores, permitindo que o saber escolar conquistado pelos sujeitos seja a chave para abrir portas que conduzam a novas perspectivas para ler o mundo e, assim, estes sujeitos realizarem leituras críticas de sua realidade.

2.3 Perspectivas para formação de professores em EJA

As transformações sociais, científicas, tecnológicas e educacionais influenciaram, sobremaneira, as mudanças de cunho legal, ocorridas na educação brasileira e, com elas, a necessidade de mudanças nas políticas de formação profissional dos educadores. Estas mudanças orientam as concepções que desenham a profissionalização docente para a EJA.

A preocupação em formar docentes para o segmento da EJA, segundo Soares (2008, p.84), ganha destaque no Brasil, em 1947, quando a Campanha Nacional de Educação de Adultos passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Neste momento, a formação pedagógica dos docentes para este campo fica limitada às necessidades de uma EA que atenda apenas às demandas dos setores da política, economia e indústria.

Nos anos 40 e 50, do século XX, a preocupação centra-se na perspectiva de alfabetização para "curar" o país do analfabetismo, através de campanhas que atingissem um maior número de pessoas. Di Pierro *et. al.* enfatizam que, neste momento, não se configura a presença de paradigma pedagógico para a EJA.

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. (DI PIERRO *et. al.*, 2001, p. 60).

A ausência de um paradigma pedagógico para a educação de adultos contribuiu para o fracasso das campanhas e para o fortalecimento da lacuna de métodos pedagógicos para este público. De acordo com a autora, isto só iria ocorrer no início dos anos de 1960, com as experiências de alfabetização divulgadas por Freire, através das diversas experiências de educação de adultos com as formas variadas de apoio governamental.

Segundo Soares (2008, p.84), no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, ainda em 1947, “[...] já eram ressaltadas as especificidades das ações

educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada do docente para se trabalhar com adultos”. A necessidade da formação docente para a EJA se destacava como uma ação política necessária para o sucesso das campanhas de alfabetização.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, a ausência de formação específica para docente de EA é apontada como uma das causas do fracasso das campanhas de alfabetização de adultos da época. Conforme Soares (2008, p.84), neste Congresso, “[...] a falta de método e conteúdos, pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas”.

Tais prerrogativas deixam evidente, neste momento histórico, que a formação de educadores para a EA se configura como uma pauta na qual é explícita a ausência de um paradigma pedagógico capaz de orientar a formação do educador para este campo.

A concepção da docência na EJA, por força da ideologia militar, configurou-se em práticas distantes dos referenciais teóricos dos movimentos de cultura e educação popular dos anos de 1960, de acordo com Machado (2008, p.162). A consequência de tal fato foi uma atuação docente fragmentada e descontextualizada, referenciada nas pedagogias da infância e da adolescência. Para Arroyo, esta realidade é reforçada pela ausência de políticas públicas para a formação de professores para esta modalidade.

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente, passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p.16).

A formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para a descaracterização do perfil deste

educador. Segundo Arroyo, a ausência de um perfil para o educador da EJA é uma das conseqüências da indefinição das políticas públicas para este público e uma tarefa peculiar para o curso de Pedagogia.

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil. (ARROYO, 2006, p.18).

As constatações apresentadas por Arroyo remetem-nos ao texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, ao determinar a finalidade deste Curso, qual seja: a formação inicial do professor, em especial, com o objetivo de licenciar o estudante para o exercício do magistério dos anos iniciais da educação básica.

Segundo Ribeiro (2014,p.10), na referida Resolução, a EJA está inserida, mas de maneira indeterminada, pois, enquanto modalidade da educação básica, foi citada apenas em momentos esparsos, sem galgar maior identidade na formação deste profissional. Assim, o desafio se apresenta na própria legitimação da formação inicial do pedagogo como um profissional da educação básica.

A formação de educadores em EJA tornou-se um campo de investigação fundante, considerando as discussões contemporâneas desencadeadas por diferentes pesquisadores, a implantação de programas e de projetos destinados à EJA, os marcos legais, bem como, a implantação de Programa de pós-graduação *strictu sensu*, a exemplo do Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

Na letra da Lei n.º 9394/96, a EJA, está definida como modalidade de educação. No entanto, segundo Arroyo (2006, p.24), devemos definir se, na EJA, vamos caminhar para o ensino ou para a educação. As contradições no texto da referida Lei é, para Arroyo (2006, p. 24), um dilema que repercute na formação do educador da EJA.“Quando falamos de “E” da EJA estamos falando de ensino ou educação? Mas o “E” de fundamental e médio é de ensino, e não de educação Não

são discutidas as características, os sentidos, as diferenças, as intersecções entre educação e ensino, são demasiado sérias. Para Arroyo, estas são concepções desencontradas do direito à educação e da função social da escola. Tais concepções nos remetem a definir por onde queremos caminhar e, a partir do sentido deste “E”, Arroyo sugere o seguinte caminho, articulando ensino e educação:

O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos. Sempre o conhecimento esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou a serviço da barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação. (ARROYO, 2006, p.25).

Percebe-se a sutileza política enquanto projeto educativo na articulação entre ensino e educação, pois as interseções inerentes a estas categorias são tênues e não se percebe onde uma termina e a outra começa. Dessa forma, cabe ao educador dar sentido ao ensino numa perspectiva pedagógica de educação.

Esta opção exige do profissional da EJA, como educador, o domínio de bases teóricas sólidas sobre as teorias pedagógicas, aspecto que, conforme Arroyo (2008, p. 26), “[...] falta esta base nos cursos de licenciatura e até de pedagogia”, pois os centros de ensino enfatizam o didatismo e pouco se discute sobre as teorias pedagógicas, aspecto que o profissional da EJA, como educador, precisa superar, pois a EJA sempre se firmou como educação.

A EJA, no âmbito da educação formal, está estreitamente ligada à aprendizagem da educação não-formal, determinando que ambas precisam comungar caminhos metodológicos nos processos educativos. Dessa forma, reconhecemos na pedagogia libertadora de Paulo Freire o caminho metodológico para a construção de saberes nesta modalidade de educação.

O contexto atual está fortemente marcado pela necessidade de formação de educadores para a EJA. Concordamos com Arroyo ao constatar:

[...] a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de

educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. (ARROYO, 2007, p. 20).

As conquistas no campo da EJA são marcadas pelas lutas dos educadores em defesa de uma sociedade justa e, conseqüentemente, mais democrática. A educação escolar torna-se cada vez mais um instrumento de sobrevivência. Desse modo, a garantia deste direito, através de uma escola que promova o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, se constitui como pauta da qualidade de vida e da dignidade humana.

Entendemos que a superação do paradigma da educação bancária e a consolidação de outro paradigma, referenciado na liberdade, na autonomia e na emancipação dos sujeitos indicam outros sentidos da prática pedagógica do educador da EJA. Diante do exposto, a EJA reivindica, na sua essência, um educador conhecedor da sua história, das possibilidades de mudança na formação pessoal e técnica dos sujeitos desta modalidade.

Apresentadas as discussões anteriores, na sequência, passamos a explicitar algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia e sobre os saberes necessários para atuar na EJA.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA EJA

Este capítulo contextualiza a oferta da Licenciatura em Pedagogia na Uneb, *Campus XVI*, os princípios políticos que orientam a prática docente na EJA e os saberes necessários para a formação inicial do pedagogo em EJA, com base em autores que estudam e pesquisam sobre saberes, docência e formação.

3.1 A Uneb e a licenciatura em pedagogia no *campus XVI*

Através do modelo de multicampia, a Uneb instalou-se em todas as regiões do Estado da Bahia, ofertando vários cursos de Bacharelado e de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento humano. Dentre estes cursos, a Licenciatura em Pedagogia foi a mais requisitada em virtude da quase inexistência, no final dos anos de 1980, de docentes com formação em nível superior nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência das necessidades formativas para os professores da Educação Básica, a Licenciatura em Pedagogia com distintas habilitações foi ofertada em quase todos os seus *Campi* ao longo de seus 31 anos de existência (BAHIA, 2011). E permanece até hoje o curso de Licenciatura em Pedagogia, há oferta regular em doze *Campi*, sendo que em 10 deles observa-se uma mesma proposta curricular, já nos *Campi I* e *III* há outra formatação curricular.

Neste contexto, a Uneb, em 1985, inicia no *Campus III*, Juazeiro, a Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, sendo a primeira Licenciatura no Brasil, em nível superior, para esta modalidade. Segundo Soares (2010), no entanto, a oferta desta habilitação limitou-se apenas a este *campus*, enquanto a Licenciatura em Pedagogia com habilitação para as matérias pedagógicas do 2º grau expandiu-se em vários *campi* desta Universidade, evidenciando assim a ausência de formação em nível superior para os profissionais deste segmento da Educação Básica.

no percurso de seus 17 anos de fundação. A primeira Licenciatura em Pedagogia com habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau foi implantada pela Resolução n.º 109, de 18 de outubro de 1996, com ingresso da 1ª turma em 1997, sendo ofertada esta habilitação até 1998.

Em decorrência da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, em dezembro do mesmo ano, foi suspensa a oferta da supra citada habilitação e autorizada a oferta da segunda Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 1999. Já a partir de 2008, inicia-se a oferta da terceira, a Licenciatura em Pedagogia, a qual vigora até o presente momento.

O atual Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XVI, Uneb foi encaminhado ao DCHT pelo Memorando Circular n.º 35 de 18.06.2009, da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Uneb e aprovado pela Resolução n.º 1069/2009 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEP. O citado PPP passou a orientar a formação do pedagogo no referido *Campus*. Segundo esta resolução, a proposta em questão encontra-se ainda assentada nas orientações da legislação educacional brasileira desde a Lei n.º 9394/96 até às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BAHIA, 2009, p.7).

A legalidade e a necessidade da implantação da proposta do PPP, nos departamentos nos quais será ofertada a Licenciatura em Pedagogia, estão explicitadas na configuração da concepção de currículo, fomentado neste PPP, o qual vislumbra a evidência da formação do educador da EJA no desenvolvimento curricular, com um componente de 60 horas voltado especificamente para esta modalidade.

O PPP desta Licenciatura foi elaborado em parceria com os coordenadores de colegiado de dez departamentos da Uneb, que ofertam a Licenciatura em Pedagogia, sendo os seguintes *Campi*: VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI e XVIII. Neste trabalho, nosso olhar se deteve ao *locus* da nossa pesquisa.

Destacamos que esta Licenciatura em Pedagogia se destina à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme orienta a Resolução CNE/CP1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena, sendo reafirmada pelo Parecer do CNE/CP n.º 5 de 13 de Dezembro de 2005.

Embora a formação do pedagogo para atuar na EJA seja assegurada pelos documentos legais, Dantas assevera que prevalece ainda o silêncio das universidades quando se referem à formação do educador da EJA,

[...] falta de prestígio que a universidade atribui à educação de jovens e adultos, haja vista a escassez na oferta de cursos de licenciatura em EJA ou de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia, a pouca representatividade de pesquisas e de produção científica que contemplam questões relacionadas diretamente com esta modalidade e com a formação de professores deste segmento. (DANTAS, 2012, p.151).

O educador da EJA, lamentavelmente, também tem sido excluído no processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia. De acordo com Soares e Simões (2004), a LDBEN n.º 9394/96 oferece um arcabouço legal para a formação dos educadores no âmbito escolar, reconhecendo que os jovens e adultos matriculados nesta modalidade apresentam características distintas das outras etapas e modalidades de educação. Portanto, a universidade, como instituição promotora da equalização dos direitos sociais, tem como compromisso ético promover a cidadania por meio da realização de suas atividades acadêmicas para todos os segmentos da sociedade. Dessa maneira, formar o educador da EJA também é uma tarefa desta instituição. Neste sentido, tomamos o PPP do curso de Pedagogia do *Campus XVI* para identificar que espaço ocupa a Educação de Jovens e Adultos no percurso da formação inicial do pedagogo, no *Campus XVI*, e que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação do pedagogo na Uneb, *Campus XVI*.

3.2 A interlocução entre o legal e o necessário na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA

Propor a formação de educadores da EJA remete-nos a convocar toda a comunidade escolar para conhecer as peculiaridades desta modalidade, provocando uma mudança pedagógica nas relações institucionais para garantir aos educandos deste campo a efetividade dos direitos que já lhes foram assegurados na

Constituição de 1988 e na LDBEN n.º 9394/96, Resolução CNE/CPN⁰¹, de 15 de Maio de 2006.

Diante disto, a educação de jovens e adultos reivindica na sua essência um educador consciente da história da EJA, das possibilidades de mudança na formação pessoal e técnica dos sujeitos. Portanto, como sabemos, a EJA requer uma formação docente envolvendo conhecimentos pedagógicos específicos, em articulação com a realidade econômica, histórica e social, bem como, com as necessidades de aprendizagens dos sujeitos da EJA.

Para Ribeiro(2014), a EJA, no contexto destas regulamentações, fica à margem da formação do pedagogo, uma vez que a atenção destes documentos está voltada para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desfavorecendo a formação do pedagogo neste campo da Educação Básica. Segundo Ribeiro,

As políticas educacionais que essas diretrizes instituem podem ser categorizadas em níveis de especificidades diferentes: existem aquelas que fazem parte da categoria universal de formação inicial do professor para a Educação Básica, que estabelecem a formação de profissionais da EB, em todas as etapas e modalidades, em todos os níveis “inicial e continuada”, em programas, na modalidade presencial ou EAD. E quanto aos conteúdos dessa formação, as diretrizes conseguem ser ainda mais genéricas, definindo um perfil de professor indefinido, com muitas lacunas em sua formação, as quais poderão ser preenchidas de acordo com os interesses do mercado profissional. (RIBEIRO, 2014, p.9)

Nas referidas Diretrizes, obtive destaque, na justificativa do PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Parecer CNE /CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005, ao tratar da formação inicial do pedagogo para o exercício da docência, sendo explicitada a docência na educação básica como o objetivo maior da proposta de formação inicial do pedagogo, mas mencionando-se que o aprofundamento desta formação para atuar na EJA ou outras áreas não se configurará em uma habilitação.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005, deixa evidente que as instituições de Ensino Superior podem oferecer áreas ou modalidades de ensino para garantir o aprofundamento dos estudos em educação de pessoas jovens e adultos, gestão escolar, educação comunitária ou popular, educação hospitalar, supervisão educacional, coordenação pedagógica entre outras (BAHIA, 2009, p.31)

Com a implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Uneb, *Campus XVI*, conforme dispõe a legislação supracitada, está assegurado o

aprofundamento dos estudos em EJA, sem ser caracterizado uma habilitação. Neste contexto, observa-se que está evidenciada no PPP, com respaldo no Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005, a possibilidade de um maior aprofundamento dos estudos em EJA, uma vez que está definido no perfil profissiográfico do pedagogo a docência em EJA, cabendo então à comunidade acadêmica a decisão da oferta de componentes que assegurem a formação inicial em EJA nos diversos espaços do currículo proposto pelos componentes Tópicos Especiais na Contemporaneidade – TEC, uma maior imersão do graduando em Pedagogia no campo da EJA.

Quanto ao Parecer do CNE/CP nº 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, este dispositivo legal está sinalizado no PPP apenas quando trata da formação de profissionais da educação para atuar na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional, que poderá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou de pós-graduação.

3.3 Princípios e saberes necessários na formação inicial do pedagogo em EJA

A atual configuração da sociedade, gerada principalmente pelos avanços da ciência e da tecnologia, afetando sobremaneira a economia e atingindo diretamente a forma de viver e conviver de todas as pessoas, motivou as mudanças educacionais ocorridas no Brasil desde os meados do século passado, as quais estabeleceram, por meio dos documentos oficiais, Leis, Diretrizes, Pareceres e Resoluções, uma nova configuração da educação no Brasil e um redimensionamento da atuação docente nas diversas modalidades de educação, configuradas na LDBEN n.º 9394/96.

O reconhecimento da docência na EJA, segundo Arroyo (2007), como um campo aberto a todo cultivo de práticas pedagógicas, que nem sempre são bem orientadas pelas necessidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA, tornou-se um campo de intervenções passageiras, e conseqüentemente, um campo desprofissionalizado, com a presença de amadores que, muitas vezes, apelam para a prática docente guiada pela improvisação.

Arroyo (2006) aponta para um dos desafios na formação de educadores EJA, qual seja, que está no debate sobre a teoria pedagógica, pois a formação do educador sempre foi ocupada por didáticas e conteúdos a ensinar, e esta é uma tarefa peculiar da EJA, que sempre se firmou como educação. O domínio das teorias pedagógicas, enquanto um saber peculiar à formação do profissional educador da EJA, passa aqui a ser tomado como um saber específico, que caracteriza o profissional educador da EJA, dessa forma reconhece-se a necessidade de discorrer sobre os saberes relacionados com a docência do profissional educador da EJA

A EJA, consolidada pela LDBEN n.º 9394/96 como uma modalidade da Educação Básica, precisa ser contemplada com a garantia do acesso e da permanência do educando na escola. Neste sentido, concordamos com Soares (2007), ao defender que a garantia destes aspectos perpassa também pela formação do educador. Sendo assim, a formação do pedagogo em EJA não pode ficar fora do debate do curso de Pedagogia como lugar da formação inicial deste profissional, pois entendemos que a Pedagogia, de acordo com Libâneo (2001), se ocupa de fato com os processos e métodos educativos, mas, antes disto, ela é um campo de conhecimentos da problemática educativa. Para Libâneo,

A pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da vida humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedades sem práticas educativas. (LIBÂNEO, 2001, p.6).

Tomando-se por base este sentido que Libâneo remete à Pedagogia, torna-se mais evidente a necessidade do debate sobre a EJA na formação inicial, como uma modalidade que surge em decorrência das negligências do poder público quanto à oferta da Educação Básica ao longo da história do Brasil. Assim, a Pedagogia ultrapassa os limites da técnica e se sustenta como uma prática crítica e sistemática do processo educativo.

Ao consolidar o ato pedagógico, explicitamos a concepção de educação. Para Libâneo: (2001)

[...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. (LIBÂNEO, 2001, p.9)

A EJA tem suas características históricas peculiares relacionadas às dos seus sujeitos; estas se originam da luta dos movimentos sociais, do campo, da educação popular, enfim, de demandas pedagógicas peculiares aos interesses dos contextos menos favorecidos socialmente. Nesta perspectiva, a prática educativa, os pressupostos da teoria pedagógica servem como âncora do fazer educativo.

Desse modo, o curso de Pedagogia tem por especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como *práxis* social, formando o profissional *pedagogo* com formação teórica, científica, ética e técnica para atuar no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (PIMENTA, 2011, p. 72).

Concordamos com Pimenta, ao defender que o curso de Pedagogia proporciona a análise crítica e contextualizada da educação, pois assegura que, ao tratar da formação inicial do pedagogo em EJA, necessitamos de respaldo em teorias pedagógicas, referenciadas nas temporalidades juvenis, adultas e idosas, assegurando, nesta postura, uma ação pedagógica contextualizada com as especificidades deste segmento da Educação Básica. Nesta perspectiva, o pedagogo na ação da docência não se limita apenas ao domínio das técnicas, mas, sobretudo, à comunicação do patrimônio cultural construído pela humanidade. Nesta dimensão, Saviani define quem é o pedagogo.

[...] é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. (SAVIANI, 1985, p. 28).

Compreendemos que, neste conjunto de meios empregados para atingir os objetivos educativos, os saberes docentes são mobilizados num processo de consolidação das interações educativas. Tardif, (2002) quando se refere à análise do trabalho docente, considera a Pedagogia como uma tecnologia indispensável para atingir os objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos, anunciando então o papel da Pedagogia na perspectiva do trabalho docente.

A Pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a Pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2002, p.117).

De acordo com Tardif (2002), a formação profissional deve favorecer uma formação pedagógica portadora da reflexão das questões sociais de nossa época e das tensões vinculadas à escolarização de massa e à profissionalização docente. Neste sentido, o processo que se vislumbra no contexto da formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, conforme a tipologia dos saberes em Tardif (2002), não comunga com uma concepção pedagógica inocente, com uma prática estritamente utilitária. A natureza do trabalho docente se constitui pelas relações humanas, Tardif (2002) traz para o foco da docência as interações de docentes com os alunos.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico dos trabalhos de professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da Pedagogia. (TARDIF, 2002, p.118)

Ao tratar dos saberes docentes, Tardif (2002) traz as diferentes fontes de aquisição dos saberes que se articulam entre os saberes docentes.

Ao propor o debate sobre os saberes docentes, Tardif (2002) traz a importância do docente reconhecer os saberes da profissão como um conhecimento que se constrói na intersecção entre os saberes. Um saber tem sua identidade, porém cada saber se manifesta em sintonia com outros saberes. Entende-se que o diálogo com Tardif (2002), sobre os saberes docentes, nos possibilitará a compreensão dos saberes fomentados na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, e assim analisar, a partir da égide de sua tipologia, os saberes docentes construídos ao longo desta formação.

Para Tardif (2002), os saberes docentes estão assim organizados: os construídos na formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Entende-se que estes saberes são inerentes à toda prática docente, dessa forma, o esclarecimento sobre a importância destes saberes, referenciados na EJA, no percurso da formação do pedagogo, traz para o cenário da formação docente a EJA enquanto modalidade de educação presente nos sistemas de ensino.

A prática docente não acontece alheia a uma concepção de mundo, de homem e de aprendizagem. Neste sentido, os saberes pedagógicos são tomados como doutrina proveniente da reflexão da prática. Tardif (2002) considera que os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições, defendem a prática docente como uma ação mobilizadora de saberes que vão além do saber acadêmico. Em suas palavras sobre os saberes mobilizados pelo saber docente:

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p.37)

Atenta-se para as reflexões que Tardif (2002) apresenta sobre as práticas educativas, sejam elas normativas ou racionais estão implicadas com uma concepção docente que se materializa nas ações e atitudes do educador. Nesta perspectiva, há aproximações no campo dos saberes entre Freire e Tardif (2002), à

medida que ambos referenciam que práticas docentes são mobilizadoras de diversos saberes pedagógicos.

Nesta conjectura de saberes docentes, o educador da EJA, para desenvolver uma prática docente coerente, precisa reconhecer o sentido da interação na sua ação. Raramente o docente atua sozinho, diz Tardif (2002). A atividade docente se desenvolve na interação entre as pessoas e necessariamente recorrerão aos saberes pedagógicos construídos na sua formação inicial, portanto, daí a necessidade de referenciar estes saberes ao campo da EJA e não aos saberes de outras modalidades de ensino. No contexto dos saberes docentes, Tardif(2002) ilustra como os saberes docentes se configuram nesta relação.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2002, p.49-50).

As interações entre os sujeitos da EJA, professor e aluno, educador e educando, são mediadas pelos saberes docentes, os quais, de acordo com Tardif (2002), revelam o sentido da atividade docente e, assim sendo, os saberes docentes para atuar na EJA devem primar, na sua constituição, pelo contexto, pelos símbolos, pelos valores, pelos sentimentos e pelas atitudes inerentes aos sujeitos deste campo. Tardif, ao tratar dos saberes como uma rede de interações que media a atividade docente, configura o discurso, o comportamento, as maneiras de ser e outros como canais mediadores dos saberes da atividade docente.

A natureza destas interações é reveladora da teoria e da prática pedagógica. A reflexão crítica sobre os saberes que são mobilizados na ação pedagógica, segundo Freire (2006), é fundamental, tornando-se uma exigência da relação teoria-prática, para assegurar que a teoria não se torne um discurso esvaziado de sentido.

Freire (1978), com a *Pedagogia do Oprimido*, imprimiu postulados pedagógicos que orientaram os saberes para a EJA, revelando princípios educacionais para a formação docente. Santos (2010), ao tratar das especificidades dos saberes docentes para a EJA, define que o conjunto de princípios educacionais

são necessários para orientar os saberes da prática docente. De acordo com Santos (2010, p.158), “[...] a concepção de especificidades (no plural), como um conjunto de princípios educacionais que abarca diferentes saberes e competências profissionais”, aponta indícios para o desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva de pensar os saberes docentes para a EJA, vislumbra-se a consolidação do estatuto pedagógico já anunciado em Freire (1978), Moura (2010), Arroyo (2006), Soares (2008), entre outros, como resultado do esforço para a construção do perfil do educador da EJA. Santos (2014) atenta para a construção dos saberes com referência nas práticas pedagógicas situadas criticamente. Afirma o autor:

Do nosso ponto de vista, não é uma questão de disputa entre saberes legitimados por diferentes instâncias e sujeitos para validação de uns ou de outros, mas uma necessidade de se pensar os saberes fundamentais ao agir o profissional docente em uma perspectiva crítica, contextualizada. (SANTOS, 2014, p.88).

Na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, presupõe-se acrescentar um sentido novo no universo de conhecimento dos educadores; uma abordagem a partir do direito, da diversidade, dos saberes experienciais dos educandos e do educador, dos diferentes sentidos que tem o espaço escolar para o educando, referendado numa perspectiva democrática de educação.

Ao referir-se sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996), destaca a formação de educadores sustentada em princípios político- pedagógicos imprescindíveis, como a dialogicidade, o inacabamento, a problematização e a humanização na consolidação de práticas educativas condizentes com uma pedagogia transformadora. Assim sendo, estes princípios tornam-se basilares no processo de formação inicial do pedagogo.

O diálogo é a essência da pedagogia libertadora, só os humanos podem exercitar. Para Freire (1987, p.96), o diálogo é propulsor, desencadeador da ação pedagógica libertadora.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. O princípio da dialogicidade rege toda a ação docente pela sua peculiaridade de ser inerente a condição humana. (FREIRE, 1987, p. 96).

A consciência de se perceber como sujeito inacabado, para Freire, permite ao homem uma relação positiva, autêntica com o mundo, pois, para ele, a certeza de que homens e mulheres estão no mundo para fazer história é da compreensão de que nem o sujeito e nem o mundo estão prontos e acabados. Segundo Freire, isto produz o sentido de estar com o mundo e com os outros.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE. 1996, p.58).

A consciência do inacabamento do homem para Freire (1987) soa como a fonte inspiradora da vida e sem esta inspiração o homem deixa de existir enquanto sujeito criativo e produtor de sua realidade.

A consciência de homem inacabado permite realizar a leitura crítica do mundo e a autocrítica, como sujeito que está sendo no mundo, com um papel, uma forma, um jeito diferente dos animais, uma forma humana de se relacionar com o mundo. Freire alerta que não podemos ser professores se não percebemos a vida cada vez melhor, que minha prática exige de mim uma definição, uma posição.

Não posso ser professor simplesmente a favor da humanidade ou do homem. Sou professor a favor da decência, da liberdade, da democracia, contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica os das classes sociais. Sou professor a favor da esperança, da boniteza e de minha própria prática. (FREIRE, 1986, p. 102)

Assim, os princípios que nos referenciamos em Freire (1996; 1987) sustentam a construção de saberes para a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA. Os saberes docentes são entendidos como o instrumento que viabiliza a mediação da prática educativa. Dessa forma, apresentamos alguns saberes na perspectiva de Freire como saberes de referência da conduta pedagógica.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. (FREIRE, 1996. p. 22)

Os saberes elencados por Freire não são exclusivos à EJA. Entretanto, o referido estudioso nos brinda com uma excelente reflexão sobre os saberes, numa perspectiva mais geral, que pode fazer parte de orientações didático-pedagógicas e políticas para pensar projetos e ações curriculares na EJA. Para este autor, saberes e atitudes docentes coerentes promovem a formação autônoma do educador, pois, à medida que interagimos, enquanto seres coerentes e compromissados com os saberes, provocamos mudanças nos sujeitos e, conseqüentemente, mudanças também no mundo.

Para Freire ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, curiosidade, disponibilidade para o diálogo, competência profissional, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, como instrumentos poderosos na efetivação de práticas docentes exitosas, nos contextos educativos diversos.

Tomando os pressupostos político-pedagógicos da Pedagogia Libertadora, os saberes elencados se configuram na prática pedagógica como inerentes à formação docente, pois, provocam a curiosidade e a motivação para entender as causas e os tratamentos políticos e econômicos destinados aos fenômenos. Neste sentido, este saber tem, na sua gênese, segundo Freire, um compromisso com o outro nesta aventura de ensinar e aprender.

Ao tratar dos saberes docentes, especialmente apoiando-nos em Tardif (2002) e em Freire (1996; 1987), trazemos as diferentes fontes de aquisição dos saberes que se articulam no exercício da ação docente.

Quadro 1: Princípios pedagógicos que subsidiam os saberes para a docência na EJA, adaptados da obra *Pedagogia da Autonomia*

Princípios	Contexto dos saberes
Ensinar exige pesquisa	A pesquisa faz parte da natureza e da prática docente.
Respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo	Capacidade de relacionar e dialogar com os saberes do educando e com o ensino dos conteúdos.
Criticidade, estética, ética e curiosidade.	Atentar para os desafios da realidade e ultrapassar as limitações curriculares e do livro didático instigando a coerência no ato pedagógico ao ensinar os conteúdos
Competência profissional	Formação continuada para responder aos desafios de sua tarefa de educador
Apreensão da realidade	Mover-se com clareza no exercício da prática com atitude crítica e política
Convicção de que a mudança é possível	Saber transformador. O mundo está sendo e não é fixo, imutável.

Fonte: FREIRE (1996; 1987).

Em relação ao autor Tardif (2002), há vários saberes em fontes distintas que se articulam à formação inicial na EJA, no contexto do curso de Pedagogia. A seguir, solicitamos a classificação apresentada pelo referido autor.

Quadro 2: Saberes docentes na perspectiva de Tardif

Saberes	Breve descrição
Os saberes construídos na formação	São os saberes relacionados às ciências, transmitidos nos processos de formação.
Os saberes disciplinares	Estão relacionados aos diferentes campos do conhecimento.
Os saberes curriculares	São os saberes inerentes à forma como as instituições gestam o conhecimento sob a forma de objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender e aplicar.
Os saberes experienciais	São definidos como os saberes provenientes de vivências de situações específicas da atividade profissional.

Fonte: TARDIF, 2002.

Entendemos que cada um destes saberes tem seu espaço na formação inicial do professorado e que a sua implementação neste percurso proporciona uma outra dimensão formativa coerente com os segmentos da Educação Básica, Santos (2011), a partir de sua pesquisas sobre os saberes docentes para atuar na EJA apresenta a seguinte configuração .

Quadro 3: Saberes necessários para a docência na EJA Santos (2011)

Saberes necessários para a docência na EJA	Contexto e sentidos relacionados aos saberes
O (re)conhecimento de sua trajetória de vida e de formação	Teorizar, criticar para compreender sua formação e assim colaborar na ampliação dos conhecimentos dos sujeitos no que se refere, por exemplo, aos conceitos e às práticas de alfabetização, de letramento e de docência na EJA.
Conhecimento acerca da política educacional desenvolvida na rede municipal de ensino e de suas especificidades.	Nesse contexto, necessita-se discutir, por exemplo, como desenvolver um currículo em rede, às diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, desenvolvidas na escola e na prática de sala de aula.
Conhecimentos sobre o processo de organização e de	Planejamento didático-pedagógico organizado em cinco momentos, visando atender às especificidades do contexto das necessidades de aprendizagem

desenvolvimento da rede temática ¹	apresentadas pelos sujeitos da sala de aula, considerando conteúdos e conceitos de diferentes áreas do conhecimento.
Conhecimentos sobre alfabetização e sua especificidade;	Compreender a abordagem teórica e metodológica do processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
Conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma geral.	Aprofundamento teórico necessário no campo da concepção de aprendizagem e de ensino que orienta as práticas docentes com jovens e adultos.

Fonte: Santos (2011) Elaboração própria a partir da tipologia apresentada por Santos (2011)

Concordamos com os saberes apresentados por Santos (2011) uma vez que estes saberes possibilitam ao docente uma prática pedagógica articulada com as diversas realidades que constituem o público da EJA, neste contexto, destacamos também a percepção de Santos (2011) a respeito do processo formativo contribuir para a profissionalização da docência em EJA, a saber:

[...] o desenvolvimento de um processo formativo (inicial e continuado) rigoroso, técnico-científico e politicamente planejado, requerendo das instâncias formativas e das instituições empregadoras o investimento necessário para reelaborar as políticas educacionais e, conseqüentemente, ressignificar as experiências pedagógicas no interior da escola, contribuindo, desse modo, para o processo de profissionalização na EJA. (SANTOS, 2011. p.166)(esta citação

A formação em EJA, nas palavras de Santos (2011), fortalece a luta dos sujeitos da EJA na consolidação de uma prática pedagógica referenciada nas experiências dos profissionais deste segmento.

A formação do profissional educador da EJA caminha na direção da consolidação de saberes também presentes na prática docente. É nesse sentido que este trabalho também se situa, ao buscar atender aos objetivos propostos na introdução deste trabalho.

Ao reconhecerem-se como sujeitos de direito, os jovens e adultos exigem também o seu reconhecimento social e político que se faz e se refaz na busca constante dos trabalhadores da cidade e do campo, dos grupos étnicos, das minorias que foram alijadas historicamente dos seus direitos. É uma recorrência no cotidiano dos sujeitos da EJA, na busca pela garantia de seus direitos sociais.

Apresentadas as discussões anteriores, na sequência, passamos a explicitar todo o percurso elaborado, nesta dissertação, com vistas à construção, à organização e à análise dos dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DESCREVENDO OS CAMINHOS CONSTRUÍDOS PARA APREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso de construção desta pesquisa, dando ênfase para o tipo e para o método de pesquisa, para os instrumentos para produção dos dados, bem como, para a perspectiva de organização e de análise dos dados.

4.1 Natureza e tipo de pesquisa

O sentido da pesquisa se revela, sobretudo, através do processo de construção da aprendizagem do pesquisador. É no percurso do ato de pesquisar que se estabelece um diálogo mais profundo com o objeto de estudo e se define o caminho mais adequado que deverá ser trilhado na busca das repostas almejadas. A partir da construção deste diálogo, então, poderão ser realizadas as intervenções necessárias, no intuito de responder ao problema elucidado, perspectivando as transformações/mudanças necessárias.

As inquietações que movem o pesquisador diante de uma realidade e seu desejo em transformá-la remetem à investigação e, necessariamente, à definição de um caminho para a realização de tal feito. Dessa forma, a natureza qualitativa da presente pesquisa foi definida, em razão do percurso construído neste trabalho, enfatizando-se o processo, a descrição dos dados e a escuta dos envolvidos, num movimento que explicitou sentidos e significados atribuídos no ato de pesquisa pelos sujeitos. (ANDRÉ, 1995)

Segundo Bogdan e Biklen (1991), uma das características desta abordagem está na relação direta do investigador com as fontes dos dados, pois “[...] entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural”. Dessa forma, o *Campus XVI*, da Uneb foi definido aqui como o contexto natural de nossa investigação.

Para Bogdan e Biklen (1991), “[...] a investigação qualitativa incide sobre diversos aspectos da vida educativa”, a qual se preocupa com os diversos

problemas do campo das ciências humanas e, a partir destas preocupações, produz um suporte teórico e procedimentos técnicos que viabilizam o estudo e a solução de problemas em diferentes perspectivas metodológicas, no intento de responder às demandas que afligem uma dada realidade.

Seguindo orientações de pesquisa numa perspectiva qualitativa, optou-se, neste trabalho, pelo Estudo de Caso, pois, de acordo com André (2008), esta forma particular de estudo apresenta quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. No dizer de André (2008), a relevância em analisar o objeto em profundidade por meio do Estudo de Caso permite as descobertas de novos aspectos concernentes à problemática em estudo.

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para o aprofundamento de futuros estudos. (ANDRÉ, 2008, p.34).

Uma vez que esta pesquisa se apresenta com uma forte incidência das características inerentes ao Estudo de Caso, foi assumida aqui esta perspectiva como caminho metodológico para a realização deste trabalho, conforme já referenciado. O Estudo de Caso foi adotado no contexto da pesquisa qualitativa, pois a investigação da formação do pedagogo em EJA traz particularidades, especialmente quanto aos seus sujeitos e contextos de atuação profissional. Entendemos que a formação do pedagogo para atuar na EJA é tomada como um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2008), a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas práticos que suscitam no dia - a - dia.

Outra singularidade está na contribuição deste estudo numa maior compreensão do objeto em questão, possibilitando assim ampliar sentidos e significados para confirmar ou colocar em discussão o já conhecido sobre a formação do pedagogo no contexto do *Campus XVI* da Uneb.

Conforme André (2008, p.18), o “[...] estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Dessa forma, o Estudo de Caso, enquanto um modo particular de conhecer aspectos fundamentais de um fenômeno educativo apresenta as possibilidades para a realização da investigação que ora propomos a respeito da formação inicial do pedagogo em EJA, no curso de Licenciatura em Pedagogia, do *Campus XVI*, da Uneb.

Segundo Yin (2010), o estudo de caso

[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, assistência social, antropologia, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. Os estudos de caso são encontrados até mesmo na economia, em que a estrutura de um determinado setor industrial ou a economia de uma cidade ou região pode ser investigada. (YIN, 2010, p. 24).

Dessa forma, a partir do Estudo de Caso, entende-se que o fenômeno em questão, ou seja, a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, no *Campus XVI*, Uneb, permite uma descrição aprofundada do objeto de pesquisa.

4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no *Campus XVI*, Uneb, sendo que esta unidade foi implantada em 1997 e hoje constitui o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – *Campus XVI*, da Uneb.

Originalmente criado como Núcleo de Irecê – NESIR, através da Lei Estadual n.º 6.601/94, vinculado ao Centro de Educação Superior de Paulo Afonso (CESPA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o *Campus XVI* iniciou suas atividades com o Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau, para atender à demanda da região, esse já devidamente reconhecido e extinto.

O CESPÁ, a partir da vigência da Lei n.º 7.176/1997, que redimensionou a estrutura administrativa da Universidade, passando do sistema ternário para o binário, recebeu a denominação de Departamento de Educação, *Campus VIII*, mantendo, sob sua direção, o Núcleo de Irecê. No ano de 1999, o Núcleo de Irecê, através da Resolução n.º 252/99, implantou a Habilitação Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, em atendimento às necessidades do seu território de identidade. Essa habilitação foi posteriormente reconhecida e desativada.

Com a publicação do Decreto Estadual n.º 7.839, de 29 de agosto de 2000, o NESIR, passou a ser denominado Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVI*, desvinculando-se, portanto, do Departamento de Paulo Afonso, adquirindo o mesmo regime dos demais Departamentos. No ano de 2003, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVI* passa a fazer parte do Colegiado Territorial da Microrregião de Irecê, assumindo a Coordenação do Eixo de Discussão de Educação do Campo.

Atualmente, o *Campus XVI* oferece o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso de Licenciatura em Letras, as Licenciaturas em Letras, além do Programa do Governo Federal para Formação de Professores em Serviço – Plataforma Freire, que oferece os cursos de Geografia, Pedagogia, Artes, História, Matemática, Educação Física e Letras, em diferentes municípios da região de Irecê.

Quanto à sua articulação com o Território de Identidade de Irecê, o DCHT, *Campus XVI* apresenta-se como único referencial de Educação Pública de Ensino Superior, desenvolvendo, além da Graduação, a Pesquisa e a Extensão Universitárias, numa perspectiva de atender às demandas de formação docente do Território, buscando, através do ensino, da pesquisa e da extensão, o desenvolvimento do território e a melhoria da qualidade de vida.

No processo de seleção dos sujeitos para participar da pesquisa, consideramos, especificamente, a relação destes com a EJA no percurso da formação em Pedagogia. O processo de identificação destes sujeitos ocorreu por meio dos registros das atividades realizadas em EJA, no percurso de sua formação inicial. Tomamos como referências os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em

EJA, além de publicações na *Revista Discentes*⁶, do departamento e de estágios realizados na EJA, no período de 2010 a 2014, como atividades de referência para identificar e selecionar os sujeitos.

Após esse levantamento inicial, em janeiro e fevereiro de 2015, identificamos 12 alunos que realizaram estágio em dupla nas classes da EJA, 02 alunos que realizaram monografia com a temática na EJA, 01 artigo publicado na *Revista Discentes* e 01 artigo produzido como instrumento de avaliação parcial do componente Prática Pedagógica IV. Desse levantamento inicial, localizamos 15 graduados em Pedagogia, egressos do curso.

O contato com alunos que produziram artigos e realizaram estágios na EJA, de 2008 a 2014, só foi possível com a contribuição da professora orientadora de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, que disponibilizou seus registros para este fim, da Secretaria Acadêmica do DCHT e do Colegiado do Curso de Pedagogia, que disponibilizaram os dados relativos às produções de TCC neste período.

A motivação que levou os graduandos a realizar atividades na EJA permitiu identificar o lugar desta modalidade de educação no curso de Pedagogia e como são tratados os saberes profissionais relacionados à formação do pedagogo para atuar nesta modalidade. A opção por estes sujeitos se deu em virtude da experiência com atividades realizadas no campo da EJA, pois, assim, foi possível identificar aspectos da formação em EJA que respondam às inquietações desta pesquisa.

Considerando todos estes aspectos, realizamos, então, o contato inicial com estes sujeitos, sendo confirmada a participação nesta pesquisa de três pessoas que realizaram estágio na EJA, uma que elaborou monografia e outra que realizou estágio e publicação de artigo na *Revista Discentes*, totalizando, portanto, 5 estudantes egressos do curso, sendo 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No momento, 2 dos selecionados atuam na EJA, um como docente e outro como secretário escolar, há também um técnico no ensino superior e outro docente da Educação Infantil, sendo cada um egresso das turmas de 2008, 2009, 2010 e 2 da turma de 2012.

⁶ A *Revista Discentes* é uma publicação do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XVI, Irecê, da Uneb, organizada para socializar resultados de pesquisa, relatos de experiências e outros, de discentes da referida instituição.

Quanto aos graduandos que realizavam o curso de Pedagogia, no período desta pesquisa, selecionamos os discentes que se encontravam no 8º, no 6º e no 4º semestre do curso. Estes foram selecionados a partir do interesse em participar da pesquisa e aqueles que, no momento, vinham desenvolvendo alguma atividade no campo da EJA. Entendemos que estes sujeitos, neste momento de sua formação, são capazes de realizar uma avaliação mais consistente do curso e, assim, possam apresentar contribuições esclarecedoras para o trabalho em questão. Os sujeitos que compõem este grupo são graduandos que se identificam com a modalidade EJA e também que já cursaram no 4º semestre, o componente curricular EJA; ,no 6º semestre, o componente curricular Estágio em Espaços não Formais e no 8º semestre, o componente Estágio nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental.

Da turma do 8º semestre, do total de 19 graduandos que estavam presentes, participaram 13 e, destes 13, foram devolvidos apenas 5 questionários. Já da turma do 6º semestre, do total de 28 graduandos que estavam presentes, participaram 12 sujeitos e foram devolvidos 7 questionários. Por fim, da turma do 4º semestre, do total de 30 alunos, participaram 14 e foram devolvidos 8 questionários. Assim, do total de 49 graduandos, sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, obtivemos devolução de 20 questionários, destes descartamos os questionários em que os sujeitos responderam apenas os dados referente às informações pessoais. Totalizou-se, então, 15 questionários, que correspondem, aproximadamente, a 30% dos sujeitos que efetivamente responderam às questões.

Quanto ao nome dos entrevistados, optou-se em utilizar nomes fictícios para manter preservada a identidade dos sujeitos. Para tanto, elegemos os nomes de colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Uneb, fazendo, portanto, uma homenagem às amizades construídas ao longo do curso. Os nomes ficaram assim definidos: Guilhermina, Miriam, Natividade, Renata, Tulla, Veiga, Guida, Ceixa, Grace, Ricardo, Neyla, Nubia, Margareth, Helena, Junior, Luisa, Yone, Viviane, Hudson e Edienio

Quadro 4: Sujeitos selecionados a partir dos questionários

Nome	Faixa etária	Curso de nível médio
Ceixa	18 a 30 anos	Ensino médio
Grace	18 a 30 anos	Ensino médio

Helga	31 a 45 anos	Ensino médio
Helena	18 a 30 anos	Ensino médio
Junior	18 a 30 anos	Ensino médio
Luisa	31 a 45 anos	Ensino médio
Margareth	18 a 30 anos	Ensino médio
Neila	18 a 30 anos	Ensino médio
Nubia	18 a 30 anos	Ensino médio
Ricardo	18 a 30 anos	Ensino médio- EJA
Renata	31 a 45 anos	Ensino médio-EJA
Yone	18 a 30 anos	Ensino médio
Viviane	31 a 45 anos	Ensino médio
Hudson	18 a 30 anos	Ensino médio
Edienio	18 a 30 anos	Ensino médio

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Quadro 5: Sujeitos participantes da entrevista semi-estruturada

Nome	Faixa etária	Turma
Natividade	20 a 35 anos	2009
Veiga	20 a 35 anos	2010
Guilhermina	20 a 35 anos	2009
Tulla	20 a 35 anos	2008
Guida	20 a 35 anos	2012

Fonte: Elaboração própria, 2015,

4.3 Procedimentos e técnicas utilizados na produção dos dados

Diante da natureza investigativa que esmera o Estudo de Caso, a produção dos dados foi obtida a partir dos seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia; questionários com os graduandos do 8º e do 6º semestre do referido curso; por fim,

análise de documentos (projeto político-pedagógico e os planos de curso dos docentes).

A comunicação é uma ação humana que permite aos sujeitos diferentes formas de interação. A entrevista, segundo Richardson (1999), é uma técnica de comunicação importante, que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, em que uma determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B. A utilização deste instrumento na pesquisa qualitativa, segundo Szymanski (2010), possibilita a investigação de significados subjetivos ou tópicos complexos.

As entrevistas foram realizadas no período de março a junho de 2015. O processo de entrevistas aconteceu individualmente, com local e horários agendados com antecedência, conforme a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

O ambiente onde aconteceram as entrevistas, em maio de 2015, com os sujeitos, foi organizado com antecedência para que não existissem intervenções como ruídos, presença de pessoas, além do pesquisador e do sujeito participante, entre outras. Iniciamos a atividade individualmente no mesmo mês com todos os sujeitos da pesquisa, após um breve diálogo de apresentação do objeto em questão, com a finalidade de esclarecer os sujeitos sobre nossos propósitos.

Com todos os sujeitos, iniciamos nossa entrevista com um breve diálogo informal; depois, contextualizamos a pesquisa e apresentamos o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE A). De posse do roteiro da entrevista, iniciamos a tarefa em questão. As perguntas orientadoras das entrevistas foram as seguintes:

1. Fale um pouco sobre a formação do pedagogo para atuar na EJA, no *Campus XVI*;
2. Como você percebe o entrelaçamento entre os saberes da formação em Pedagogia com os saberes específicos em EJA?
3. O curso possibilita reflexão/ação sobre saberes docentes para a EJA? Dê exemplo? De que tipo?

4. Você considera que o componente curricular: Educação de Jovens e Adultos – EJA discute os saberes necessários para a formação do pedagogo em EJA?
5. Você foi motivado a trabalhar com a EJA durante o seu percurso da formação inicial?
6. O que motivou você realizar esta atividade?
7. Qual atividade acadêmica relacionada à EJA você desenvolveu no percurso de sua formação inicial em Pedagogia?
8. Como foi para você desenvolver as atividades relacionadas à EJA? Quais as facilidades e dificuldades?
9. Qual ou quais os saberes que você considera relevante(s) para a formação do pedagogo em EJA?
10. A partir de sua experiência com a EJA, no percurso de sua formação inicial em Pedagogia, o que você considera relevante que seja abordado ou aprofundado na formação em EJA?
11. Cite teóricos que discutem a EJA, que foram abordados/trabalhados na sua formação inicial em Pedagogia.
12. Comente algum aspecto que você gostaria de relatar que não foi abordado.

Todas as perguntas foram organizadas, tomando como referência as discussões do objeto da pesquisa, no tocante à formação inicial em EJA e às atividades desenvolvidas no percurso da formação. As entrevistas foram realizadas somente com os egressos do curso de Pedagogia, considerando que estes já vivenciaram todos componentes curriculares sobre a EJA.

Durante as entrevistas, outras perguntas foram surgindo, quais sejam: Perguntas para Veiga: a) O estágio em EJA aconteceu em virtude da necessidade de sua formação ou por conta de seu trabalho?; b) Como você se sentiu ao realizar esse estágio em EJA?; c) Existiram componentes curriculares que trataram também de conteúdos da área de EJA? d) O que motivou você a realizar o estágio na EJA?; e) Em algum momento, foi sugerido algum componente sobre a EJA nos Tópicos Especiais da Contemporaneidade (TEC)?; f) Quando fez a monografia em EJA, você

sentiu alguma dificuldade? Pergunta para Tulla: O que motivou você a realizar o estágio na EJA?

No final de cada entrevista, agradecemos aos sujeitos pelas informações concedidas e os esclarecemos sobre a previsão de defesa da dissertação, com vistas à apresentação no *Campus XVI*, de Irecê. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Com Natividade, a entrevista foi realizada em 42 minutos, resultando em 10 páginas digitalizadas; com Veiga, 31 minutos, com 7 páginas digitalizadas; com Guida, 17 minutos e, aproximadamente, 5 páginas digitalizadas; com Yone, 23 minutos e 5 páginas digitalizadas; por fim, com Guilhermina, 23 minutos e 6 páginas digitalizadas. A entrevista semi-estruturada possibilitou a construção de dados significativos em virtude da profundidade com as quais os sujeitos entrevistados se relacionaram com o objeto em questão. Além do conteúdo cognitivo, percebemos a dimensão afetiva dos sujeitos com tema discutido. De acordo com Szymanski (2010, p.13), o “[...] entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”. Dessa forma, por meio da entrevista, passamos a obter maior apreensão dos dados, em virtude dos sentidos e significados que o entrevistado apresenta com relação ao objeto em estudo.

O questionário foi utilizado com a finalidade de obter informações mais objetivas sobre o processo de formação do pedagogo em EJA. De acordo com Richardson (1999), as informações obtidas por meio deste instrumento permite observar as características de um indivíduo ou de um grupo, bem como informações sobre fenômenos atitudinais. Este instrumento de produção de dados foi utilizado com os discentes do curso de Pedagogia com o objetivo de identificar o lugar da EJA no referido curso e os saberes considerados necessários para a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.

Decidimos, por este instrumento, combinando perguntas abertas e fechadas. De acordo com Richardson (1999), o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, simultaneamente, em um tempo relativamente curto. A seguir apresentamos a organização do referido questionário.

1. Como você avalia a sua formação docente para atuar na EJA?

- () Boa () Ótima () Ruim () Excelente
2. Quais as áreas da educação que você se sente mais preparado para atuar?
 3. Quais as áreas da educação que você se sente mais fragilizado para atuar?
 4. O curso tem possibilitado a reflexão da formação docente para atuar na EJA? De que forma?
 5. Durante seu processo formativo, quais as temáticas trabalhadas contribuíram para a construção de saberes para atuação na EJA?
 6. Você sentiu falta de alguma temática que considera importante para a EJA que não foi abordada ao longo do curso? Qual?
 7. Você acha importante a abordagem do componente curricular Educação de Jovens e Adultos em processo formativo? Por quê?
 8. Em sua opinião, quais os componentes curriculares trabalhados no curso inseriram de alguma forma a temática da EJA?
 9. De que forma o Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos contribuiu na formação reflexão/ação em relação com a EJA?
 10. Em sua opinião, quais os componentes curriculares deveriam inserir a temática da EJA?
 11. Para você, em seu percurso formativo, que saberes foram considerados importantes para atuar na Educação de Jovens e Adultos?
 12. Que saberes docentes, construídos no seu percurso formativo, relacionados à EJA você considera que são mais significativos?
 13. Quais são os saberes docentes que você acha necessários sobre a EJA, que devem ser abordados no processo de formação do pedagogo?

Os questionários foram desenvolvidos no semestre de 2014.2 com os sujeitos, sendo o universo composto por 49 graduandos que se dispuseram a

participar da pesquisa, obtivemos, dos 49 questionários, a devolução de 20 questionários, destes descartamos aqueles em que os sujeitos responderam apenas os dados referentes às informações pessoais, ficando então o total de 15 questionários, que correspondem, aproximadamente, a 30% dos sujeitos que efetivamente responderam às questões.

Os questionários foram desenvolvidos com todos os graduandos que estavam, no período da pesquisa, realizando no curso de Pedagogia, alguma atividade com a EJA, especificamente graduandos do 4º, 6º e 8º semestres. Estes semestres foram definidos pelo fato de que são os momentos nos quais os estudantes cursam (ou já cursaram) componentes curriculares na área de EJA.

A análise de documentos também se inseriu como um dos procedimentos para produção deste trabalho, uma vez que estes complementam as informações obtidas em outras fontes. Segundo André (2008, p.53), “[...] quase todos os estudos de caso incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais”. Buscamos, a partir destes documentos, encontrar evidências sobre o objeto de pesquisa, com vistas a articular as várias fontes no processo de análise e interpretação dos dados.

Dentre os documentos analisados, estão o PPP do Curso de Pedagogia e os Planos de Curso (ANEXO D) dos docentes que ministraram o componente EJA para as turmas que ingressaram no curso, no período de 2009 a 2015. A análise de documentos constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2007).

Os planos de curso dos docentes que ministraram o componente Curricular EJA e o PPP do curso de Pedagogia se constituíram como um documento, porque apresentam, na sua essência, registros autênticos e reconhecidos oficialmente pela instituição e pelos sujeitos da pesquisa.

Estes documentos foram indispensáveis, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto legal, uma vez que versam sobre a oferta e o desenvolvimento do curso de Pedagogia, pois revelam a intencionalidade da formação do pedagogo, seja no âmbito global da formação, como propõe o PPP, seja nos planos de curso, que tratam do aspecto particular da formação do pedagogo para atuar na EJA. Diante disto, consideramos estes documentos como fontes portadoras de valiosas informações que dizem respeito ao nosso objeto de estudo.

Quadro 6: Características dos documentos

Tipo	Período	Fonte	Descrição
PPP	2009	Colegiado de Curso	Regimenta as orientações didáticas e curriculares de operacionalização do curso.
Planos de Curso	2009 a 2015	Secretaria Acadêmica	Sistematiza objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, formas de avaliação e referencias utilizadas no desenvolvimento do componente curricular

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Utilizamos a análise de documentos, pois entendemos que os documentos “[...] são uma fonte não-reativa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 39), sendo possível consultá-los sempre que for necessário, bem como, eles são relevantes na complementação de outras técnicas utilizadas na pesquisa, a exemplo das entrevistas e questionários.

O processo de análise dos dados não ocorre apenas em um determinado momento da pesquisa. Concordamos com Macedo (2004), ao conceber que a análise dos dados acontece em todo o processo de pesquisa, embora num dado instante a atividade de análise e interpretação seja mais intensa, culminado com a obtenção de um resultado aberto, pois toda pesquisa é uma construção de conhecimento e o conhecimento é dinâmico, historicamente situado e evolutivo.

Considerando que na produção dos dados deste trabalho as mensagens verbal, escrita e documental ocuparam o lugar de destaque no movimento investigativo, aproximamo-nos, para fins de análise dos dados, da técnica de Análise de Conteúdo. Franco (2012) assegura que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Entendendo a linguagem como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, Franco (2012) atenta para o significado e o sentido que se estabelecem entre linguagem, pensamento e ação, numa concepção crítica e dinâmica da linguagem. Segundo a autora, toda a Análise de Conteúdo tende a valorizar o material a ser analisado.

A abordagem da Análise de Conteúdo pelo viés da técnica da análise temática foi utilizada como caminho para orientar o tratamento dos dados, pois reconhecemos que este procedimento permitiu a interpretação do sentido e do significado atribuído à formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.

A organização dos dados aconteceu, inicialmente, com a leitura dos questionários, das transcrições das entrevistas, dos planos de curso e do PPP. Neste momento, buscamos descobrir e identificar os núcleos de sentido dos temas abordados nos dados construídos para fins de análise. A compreensão do tema se configura, segundo Minayo (2014), como uma afirmação sobre um determinado assunto. Em suas palavras,

A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo. (MINAYO, 2014, p. 315)

Realizada a configuração dos temas como extrato da comunicação dos dados, procedemos à interpretação dos dados, em diálogo com a literatura da área em estudo. Tal diálogo proporcionou intensa leitura de cada conjunto de comunicação dos dados, colocando a pesquisadora em contato direto com o material de campo para fins da constituição do *corpus* deste trabalho com a definição dos rumos interpretativos, bem como, com a possibilidade de novas indagações no contexto da pesquisa. Como desdobramento desse momento, resultou a organização de unidades temáticas pelo viés da configuração do sentido apresentado na comunicação dos dados, originando, assim, as seguintes unidades e subunidades temáticas, conforme Quadro 6.

QUADRO 7: Temáticas, unidades temáticas e núcleo de sentidos.

Temáticas	Unidades temáticas	Núcleo de sentido
Bloco 1	Abordagem teórico-metodológica da EJA no percurso da formação inicial A percepção da EJA no percurso da	Formação em EJA

EJA no curso de Pedagogia e os saberes considerados necessários para atuar nesta modalidade da Educação Básica	<p>formação inicial pelos sujeitos da pesquisa</p> <p>Incompletudes no âmbito da formação docente para atuar na EJA</p> <p>Atividades acadêmicas com foco na EJA</p> <p>Realização do estágio na EJA</p>	<p>EJA como modalidade da Educação Básica</p> <p>Incompletudes da formação em EJA</p>
Bloco 2	<p>Os saberes discutidos no componente EJA e sua importância na formação do pedagogo.</p> <p>Relação interdisciplinar entre os saberes discutidos no componente EJA com os saberes de outros componentes do curso.</p> <p>Recomendações dos sujeitos quanto aos saberes necessários para a formação do pedagogo para atuar na EJA.</p>	<p>Saberes abordados no componente EJA</p> <p>A EJA em outros componentes</p> <p>Outros saberes docentes em EJA</p>
<p>Saberes profissionais em relação à EJA que são trabalhados no processo de formação do pedagogo em EJA na Uneb, <i>Campus XVI</i></p>		

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Ao optarmos por realizar a análise das unidades temáticas, buscamos referenciar nosso trabalho na perspectiva apresentada por Minayo (2014, p. 316), pois, em suas palavras, a análise temática consiste em: “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

A organização das informações aconteceu mediante a leitura exaustiva de todo o material, com a intenção de estabelecer as devidas relações de sentido entre o conjunto de dados e os objetivos da pesquisa. De acordo com Minayo (2014, p. 316), numa “[...] análise de significados, a presença de determinados temas denota

estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso”.

À medida que nos aprofundávamos na leitura da comunicação dos dados, conseguíamos apresentar as temáticas, as sub-temáticas e os núcleos de sentido, orientados pelos objetivos da pesquisa. A definição das unidades temáticas, de suas subunidades e dos núcleos de sentido, após a exploração de todo o material, orientou a condução da interpretação dos dados, que procedemos no capítulo subsequente.

5. ENTRE DESEJOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EJA

A escrita desta seção se ocupa da discussão e da análise dos dados da pesquisa, tomando como referência, especialmente, o PPP do curso de Pedagogia, os planos de curso, os questionários e as entrevistas realizadas para compor o *corpus* deste trabalho.

5.1 Reflexões sobre a presença e a ausência da EJA no Projeto Político-Pedagógico

Entendemos que os documentos aqui analisados se destacam no processo de formação do pedagogo, pois estes detêm um registro da intencionalidade pedagógica que se efetiva no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, a análise documental representa uma fonte indispensável de estudo para responder aos objetivos a que este trabalho se propõe. Macedo (2006) considera as fontes documentais reveladoras da vida escolar. O autor expressa o seguinte sobre os documentos escolares:

Como etnotexto fixador de experiência, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa. Justifica-se ademais essa nossa assertiva, partindo-se da premissa de que foi na escola moderna que a cultura gráfica veio de vez sedimentar-se e, é por meio dela, predominantemente, que a escola obtém e avalia seus produtos. (MACEDO, 2006, p.110- 111).

Concordamos com Macedo (2006) ao considerar que os documentos pedagógicos tornaram-se uma fonte de registros, através da qual a instituição educativa se organiza. Portanto, o PPP e os planos de curso dos docentes que ministraram o componente EJA são fontes de dados singulares neste estudo.

O PPP do curso de Pedagogia é fruto do trabalho coletivo da Pró-Reitoria de Graduação e de representantes dos colegiados de curso dos *Campi*: VII, VIII, IX, X,

XI, XII, XIII, XV, XVI e XVIII, com vistas a atender a LDBEN n.º 9394/96 e as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE para a formação inicial para docentes da Educação Básica. Dentre tais orientações, aponta-se o Parecer do CNE/CP n.º 05, de 13 de dezembro de 2005, o Parecer CNE/CP n.3/2006 e a Resolução n. 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A finalidade do PPP, conforme Veiga (1998), é de ser um documento pedagógico específico, que reflete as particularidades de cada contexto social. Nesses contextos sociais, a participação democrática orienta o desenvolvimento curricular do curso, de modo coerente com a identidade do contexto e com o respaldo legal que lhe é conferido.

O PPP representa para o curso de Pedagogia o instrumento que coordena as ações docentes, políticas e pedagógicas, inerentes à formação inicial. Portanto, concebemos que a relevância deste documento se constitui nas diretrizes que orientam as práticas do planejamento das atividades docentes, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como, outras atividades inerentes ao desenvolvimento curricular do curso.

Buscando atender às dimensões políticas e pedagógicas do curso, o PPP em questão se organiza nas seguintes sessões: Apresentação; Identificação dos Departamentos que Ofertam a Licenciatura em Pedagogia; Justificativa; Proposta Curricular; Concepções, Finalidades e Objetivos; Matriz Curricular, Saberes na/da Formação do Pedagogo; Eixos Temáticos; Elementos Norteadores para o Trabalho com os Componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Pesquisa e Estágio”; Avaliação da Aprendizagem; Ementas; Organização dos Componentes Curriculares; Currículo Pleno; Aspectos Estruturantes do Curso e; Referências.

Tendo em vista a estruturação acima apresentada do PPP, tomamos, neste projeto de curso, para fins de análise, a EJA nas seguintes seções: o item Perfil Profissiográfico; Saberes na/da Formação do Pedagogo; Ementa do componente EJA e Referências; Elementos norteadores para o trabalho com os componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Pesquisa e Estágio” e Referências Bibliográficas.

No PPP, a EJA está inserida nos aspectos gerais do texto quando se refere à atuação do pedagogo no contexto da modalidade EJA. Na Justificativa, o texto se reporta com prioridade à formação do pedagogo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nesta, é afirmada a necessidade de promover, através do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia, a equidade do saber científico a partir da democratização das práticas acadêmicas.

As novas perspectivas éticas e contemporâneas de relação com a ciência e com o saber estão exigindo mais dos espaços educativos, pois as reflexões sobre as práticas curriculares são um compromisso e uma oportunidade para tentarmos romper ou mesmo minimizar algumas práticas de herança iluminista, fragmentárias e excludentes que ainda hoje são contempladas e acolhidas por alguns espaços acadêmicos. (BAHIA, 2009, p. 29).

Ressaltamos que a expansão da atuação do pedagogo nos espaços educativos proporciona também uma maior interação com o público jovem e adulto, segmento da educação básica marcado pela exclusão das políticas públicas educacionais, ganhando destaque com a LDBEN 9394/96 e sobremaneira com o Parecer CNE n. 11, de 2000, o qual deixa bem claro as demandas da EJA enquanto uma modalidade da Educação Básica,

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).

Dessa forma, atentamos para a formação inicial do pedagogo em EJA como uma ação educativa capaz de romper ou minimizar as práticas pedagógicas excludentes com a potencialização da formação inicial do pedagogo em EJA.

No item Proposta Curricular”, no Projeto do Curso, está assegurada, no Perfil Profissiográfico do referido PPP, a atuação deste profissional também na docência em EJA.

Exercer a docência:
 Na Educação infantil;
 Nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
 Nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores;
 Na Educação de Jovens e Adultos. (BAHIA, 2008, p.39).

Neste item, a EJA aparece como possibilidade de formação do pedagogo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos os demais itens, ainda na Proposta Curricular, constatamos que a formação do pedagogo volta-se, também, para o campo da EJA ao definir, segundo o PPP, este profissional será

[...] capaz de elaborar, coordenar, acompanhar, avaliar e gerenciar recursos financeiros em instituições de educação pública e privada, elaborar, executar e coordenar projetos para jovens e adultos, atuar na orientação e organização de políticas públicas, assessoria pedagógica e formação de professores para os diferentes segmentos da educação. (BAHIA, 2009, p. 40)

A formação pretendida neste curso de Licenciatura em Pedagogia atende ao conteúdo da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura. Para Libâneo (2006), o conteúdo destas regulamentações afasta da formação do pedagogo as dimensões epistemológica, prática e disciplinar do aprofundamento da teoria pedagógica, papel do referido curso, segundo Libâneo (2006). Para o autor citado (2006), o curso de Pedagogia se destina à seguinte tarefa:

[...] o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino na qualidade de *práxis* social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (LIBANEO, 2006, p. 870).

As considerações apresentadas por Libâneo (2006) remetam à crítica desta formação proposta, assegurada na Resolução n. 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, para o atual curso de Licenciatura em Pedagogia, do *Campus XVI*, pois percebemos que, na formação do licenciado em

Pedagogia para atuar no campo da EJA, há ausência do aprofundamento da teoria pedagógica para frente às demandas específicas e mais contemporâneas para a modalidade em questão.

Pedagogia, então, nem é só uma doutrina educacional nem só uma prescrição didática; ela se moverá entre a teoria e a prática, pois que educar e ensinar sempre estão a requerer, ao mesmo tempo, um projeto que encarna um ideal do humano e da sociedade desejada e um modo de realizá-lo com o outro, seja a criança, o adulto, o aluno, o profissional. (LIBÂNEO, 2006, p. 868).

Dessa forma, a formação do licenciado em Pedagogia, para Libâneo (2006), deve articular a pra não responde às demandas da formação do pedagogo, enquanto um profissional apto para promover uma prática crítica diante do vasto campo de demandas políticas, sociais, econômicas e educacionais. Tal diversidade requer do pedagogo uma atuação ancorada em referências epistemológica, prática e disciplinar coerente com as especificidades dos sujeitos das diversas modalidades da Educação Básica.

5.1.1 Saberes na/da formação do pedagogo

A seção que trata dos *Saberes na/da Formação do Pedagogo* está sustentada nas abordagens teóricas que primam por uma consolidação de ciência integrada entre sujeito, natureza e cultura. A concepção dos saberes está ancorada na abordagem de Tardif (2002) e de Freire (2006), na compreensão da existência dos diversos saberes que sustentam a formação profissional do professor. Percebemos que, ao referenciar-se em Tardif (2002), a proposta deixa em aberto as possibilidades de se pensar indicações de saberes para o campo de formação inicial dos pedagogos. Do ponto de vista teórico, outros dois autores são apresentados neste tópico, como Freire e Morin, que indicam perspectivas epistemológicas diferenciadas para pensar a formação no referido currículo.

No projeto do curso, observamos a concepção de saberes, de conhecimento, de formação profissional para o pedagogo, conforme descrevemos a seguir.

Saberes advindos de diferentes espaços, linguagens e tempos e que, numa dinâmica relacional, apontam para um caráter sincrônico desses saberes. Essa compreensão é reafirmada nas palavras de

Tardif. [...] Nosso entendimento se alicerça no discurso e na forma do pensamento de Paulo Freire quando reconhece que todo ser humano tem saber. Dessa forma, a noção de saberes compreende um sentido amplo, no qual se englobam informações e/ou conhecimentos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal que são mobilizados pelos sujeitos para realizar as atividades que lhes são demandas. [...] Saberes [...] ancorados em uma perspectiva não linear de conhecimento. [...] em princípios multidimensionais como dialogia, circuito recursivo, pensamento sistêmico, os quais se afastam da lógica da causalidade linear. [...] Saberes contemplam as dimensões: sócio-antropológica; axiológica; estética; epistemológica; tecnológica; formativa; profissional. (BAHIA, 2009, p. 61-65).

A perspectiva de articulação entre as concepções de saberes apresentadas no PPP trata do caráter sincrônico entre os saberes. Concordamos com Tardif (2002), ao trazer para o centro da crítica sobre a formação de professores a necessidade de reconhecer em sua ação a articulação de concepções que envolvem a prática docente. Para ele, a coerência entre os saberes se manifesta, sobretudo, na prática profissional.

A dimensão da concepção de conhecimento se apresenta ancorada no pensamento de Paulo Freire ao conceber que todo ser humano tem saberes, sendo este um dos princípios para compreender o conjunto de conhecimento da ordem conceitual, procedimental e atitudinal no âmbito da prática.

Utilizando da concepção de Morin (2000), fundada na perspectiva da complexidade, os saberes anunciados no PPP alertam que a formação do pedagogo é vista também como sistema complexo, pressupondo a existência de estratégias, fontes, lugares e formas variadas de mobilização destes saberes. Diante desta proposição sobre a formação, o PPP fomenta que os saberes do curso de Pedagogia, ora em discussão, se apresentam num processo circulante, com intersecções entre os saberes, estabelecendo novas dinâmicas do processo de gestão do curso.

Concordamos com os saberes apresentados e configurados nesta proposta pedagógica, pois encontramos as aproximações com as demandas da EJA, na compreensão do pedagogo como um profissional capaz de responder às demandas de seu campo. Entretanto, como afirma Soares,

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).

5.1.2 Elementos norteadores para o trabalho com os componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Pesquisa e Estágio”

A formação do pedagogo com perfil de pesquisador de suas práticas é assegurada no componente *Pesquisa e Prática Pedagógica* em quatro dos oito semestres do curso, sendo assim organizados: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV, perfazendo o total de 240 horas de atividades curriculares, com ênfase na formação do pedagogo como um potencial pesquisador nas diferentes práticas educacionais (BAHIA, 2009, p. 106).

O PPP designa que o docente que ministra o componente *Pesquisa e Estágio* deve responder também pela articulação dos Seminários de Pesquisa nos semestres (BAHIA, 2009, p.106), ficando evidente a pesquisa como o elemento norteador da formação do pedagogo.

Estes componentes são organizados, conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, as quais “[...] assumem como perspectiva teórico-metodológica formar professores/as, pesquisadores/as e reflexivos sobre suas práticas e tantas outras que fazem parte da realidade brasileira.” (BAHIA, 2009, p.90).

Para Libaneo (2006),

O conteúdo da Resolução do CNE expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico. Esse posicionamento nega toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica produzida desde Herbart, passando por Dilthey, Durkheim, Dewey até autores contemporâneos de vários matizes teóricos. (LIBANEO, 2006, p.)

Considerando que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, que atende à população com diferentes características culturais, sociais, econômicas e experiências pessoais, esta é uma das modalidades de educação, que deveria estar presente em todos os contextos sociais e, sobretudo, que a formação do professor para a Educação Básica deveria privilegiar, na proposta dos cursos, componentes obrigatórios com aprofundamento no conhecimento pedagógico para subsidiar as práticas voltadas para este segmento no processo formativo dos graduandos. No curso em análise, há o registro de pouca atenção dedicada ao campo da pesquisa e do estágio na modalidade EJA, negligenciando, assim, a formação profissional para a docência do pedagogo nesta modalidade.

Nas referências bibliográficas, identificamos a ausência de uma bibliografia básica para tratar dos conteúdos propostos para o componente EJA, pois entendemos que uma referência mínima indicada orienta a construção de saberes para a formação profissional. Constatamos, neste item, 6 referências de obras do educador Paulo Freire. Entendemos que a restrição de referências no PPP não estimula a leitura, a pesquisa e, conseqüentemente, a formação ou a prática de atividades acadêmicas na EJA. Embora seja fundamental e importante, entendemos que, ao pensamento do Paulo Freire, precisamos, no contexto contemporâneo, apresentar e discutir outras obras para a EJA, especialmente ao pensar a formação profissional para o campo da Pedagogia.

Em nosso entendimento, as poucas obras relacionadas à EJA, no item das Referências, podem indicar também o desprestígio desta modalidade no curso em questão.

5.2 Os sentidos atribuídos à EJA revelados nos planos de curso

Os planos de curso são instrumentos pedagógicos que, através da ementa, articulam os propósitos do PPP com os saberes necessários à formação dos pedagogos num determinado tempo histórico.

O Parecer do CNE/ n. 11, de 2000, tornou-se uma referência legal para a EJA. Neste documento, encontramos a conciliação de muitas vozes que travaram, ao longo do processo histórico, uma luta constante para consolidar políticas públicas de EJA, vozes que desejam iniciar e continuar sua vida escolar. A formação de

educadores para atuar na EJA tem estilo e pressupostos didático-pedagógicos inerentes às características dos sujeitos a quem se destina, pressupondo práticas docentes referenciadas em teorias pedagógicas para esta modalidade.

Durante o período de 2008 a 2014, ingressaram no curso de Pedagogia do *Campus XVI*, 6 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que a cada ano ingressava uma turma em um turno. O componente EJA é ofertado no terceiro semestre do curso. Dessa forma, os planos de curso tomados para análise se reportam a todas as turmas que já passaram por esta experiência.

Para identificar e analisar os saberes necessários para EJA, na perspectiva dos planos de curso do componente EJA, selecionamos os seguintes itens: Ementa, Objetivos, Conteúdos e Referências. Consideramos que estes aspectos apresentaram dados que nos possibilitaram identificar os saberes entendidos como necessários para a formação do pedagogo para atuar na EJA.

De posse dos planos de curso, constatamos o fato de não ter ocorrido a reincidência de docentes para ministrar o componente EJA, fato já observado no período da docência no *Campus XVI*. Este dado revela a ausência, no DCHT, de um debate consistente sobre a formação do pedagogo para atuar na EJA. A reincidência de planos iguais com docentes diferentes, planos incompletos, uma forte presença da linguagem de outros níveis e modalidades da Educação Básica nos textos revelam o distanciamento docente com o campo da EJA.

A rotatividade de docentes que ministraram o componente EJA pode significar que este componente tem pouca relevância na formação do pedagogo, justificando apenas a oferta do componente, e não a formação profissional para atuar na EJA. Outra constatação é a ausência da articulação dos planos de ensino com o ensino (estágio), a pesquisa e a extensão na formação do pedagogo para atuar na EJA, levando-nos a concluir que esta rotatividade de docentes compromete a formação, em virtude de não apresentar uma maior aproximação com as temáticas dos conteúdos propostos para as aulas em EJA na graduação.

Quadro 8: Ementa dos planos 2009 a 2014

<p>Ementa</p> <p>Planos de curso 2009.2, 2010.1, 2011.1, 2012.1, 2013.1 2014.1</p>	<p>Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na <i>práxis</i> educativa. Análise dos documentos legais de referência: LDBEN, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teóricos - metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos</p>
--	--

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Na análise da ementa do componente EJA, destacamos que os saberes necessários para a formação do pedagogo em EJA estão distribuídos em três eixos distintos que se entrecruzam no texto da ementa do componente. São eles:

- a) *A história da EJA com foco nas concepções e práticas;*
- b) *Aspectos legais e políticas públicas, com ênfase em estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa;*
- c) *Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.*

Consideramos estes eixos relevantes e necessários para a formação do pedagogo para atuar na EJA. Entretanto, diante da dimensão e da importância dos conteúdos que envolvem cada eixo na formação do pedagogo, torna-se inviável uma maior atenção aos aspectos que constituem cada eixo referido, em virtude da carga horária de 60 horas que apresenta o Componente para o desenvolvimento destes eixos, fragilizando a formação docente por não tratar de forma satisfatória os contextos, os sentidos e os significados destes eixos abordados no componente EJA.

O debate sobre a necessidade da formação do educador para atuar na modalidade EJA é uma pauta das reivindicações dos educadores. Concordamos com Arroyo (2006), ao discutir a formação do educador da EJA, chama a atenção

para a ausência do perfil desse educador da EJA nas propostas de formação docente como uma consequência da indefinição das políticas públicas para a EJA. O referido autor ainda direciona a preocupação com tal ausência sobre as considerações na construção deste perfil como uma tarefa peculiar para o curso de Pedagogia.

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas, no âmbito da formação inicial (graduação), de educadores para a EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, sendo preciso iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil (ARROYO, 2006, p.18).

Nesta perspectiva, a formação de educadores em EJA tornou-se um desafio, em virtude de sua ausência ou pouca atenção dispensada na formação inicial dos educadores e, em particular, do pedagogo. Outro destaque se refere à carga horária deste Componente; a nosso ver, com um tempo insuficiente para desenvolver satisfatoriamente o que propõe a ementa, particularmente quando insere neste Componente mais uma etapa da vida humana, qual seja, o idoso, que requer do pedagogo outros conhecimentos, além dos constituídos na EJA.

Atentemos também para ausência de outros eixos relativos à EJA, considerando, por exemplo: alfabetização e letramentos nos anos iniciais da educação fundamental; conhecimentos sobre a psicolinguística e a sociolinguística; práticas de gestão na EJA; ludicidade, cultura, esporte, lazer e desenvolvimento humano; desenvolvimento e aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas; estágio curricular em EJA.

Consideramos estes eixos como aspectos importantes e necessários a serem tratados na formação do pedagogo em EJA. Sentimos falta, na configuração da ementa, de temáticas referentes aos conhecimentos construídos pelos sujeitos da EJA na luta cotidiana do trabalho e das relações sociais. Percebemos, ainda, a ausência de: a) saberes advindos com a experiência fora do contexto escolar como um requisito próprio dos sujeitos da EJA, os quais devem ser discutidos no processo de ensino e aprendizagem; b) análise das características do processo de ensino e aprendizagem em EJA; c) contribuições e perspectivas dos Fóruns EJA para a

consolidação da EJA como um campo de estudos específicos na educação; d) discussões sobre as especificidades dos sujeitos da EJA em seus contextos políticos, sociais, econômicos, culturais, étnicos e de ensino e aprendizagem; e e) aprofundamentos em discussões sobre a formação do professor da EJA.

As lacunas apresentadas pela ausência destas temáticas no texto da Ementa favorecem, em nosso entendimento, uma formação teórica desarticulada da realidade da escola da EJA, trazendo uma fragilidade na formação do pedagogo no que se refere às múltiplas facetas que envolvem o campo político-pedagógico da EJA. Considerando a dinâmica pedagógica que permeia a formação do educador da EJA, Arroyo (2006) destaca a necessidade de uma formação plural para esse profissional. Em suas palavras:

Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que este perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado. (ARROYO, 2006, p. 20).

Concordamos com Arroyo (2006) que a EJA acontece em múltiplos espaços, além do espaço escolar. Nesse sentido, a formação do educador da EJA se insere na construção de um perfil amplo e aberto às proposições e práticas que vêm da tradição da EJA, a Educação Popular.

Quadro 9: Objetivos dos planos de curso do período de 2009 a 2014

Objetivos Planos de curso 2010.1 2013.1	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender através do percurso histórico da educação, o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. • Identificar através do contexto histórico-político-social a importância da EJA e sua relação com as políticas de compensação e modalidade de ensino. • Potencializar o conhecimento teórico-metodológico sobre a EJA dentro de contextos formais e não- formais. • Reconhecer na Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos como autores do processo ensino-aprendizagem, através da mediação comprometida da escola e nos diversos espaços sócio-educativos. • Teorizar sobre pressupostos e concepções do currículo da EJA no sistema brasileiro. • Conhecer o que diz a LBEDN n. 9394/96 sobre a EJA enquanto política pública e modalidade de ensino.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o debate teórico e prático acerca do conceito de

Plano de curso 2011.1	<p>EJA e suas relações com o constructo histórico social analisando seus reflexos no campo da educação na contemporaneidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre a importância do currículo. • Conhecer a legislação educacional brasileira referente à EJA e à estruturação das diretrizes para a EJA. • Desconstruir mitos relacionados à aprendizagem dos alunos, percebendo-os como sujeitos capazes, com potencialidades e necessidades próprias. • Desenvolver uma postura investigativa acerca da prática pedagógica na EJA. • Contextualizar as discussões e a realidade da EJA, ampliando os estudos acerca do processo de ensino aprendizagem e especificamente sobre o processo de alfabetização.
Objetivos Plano 2009.2	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história da educação de adultos na sociedade atual, levando-se em consideração a historiografia, a responsabilidade social, os processos de escolarização e a conquista da autonomia dos sujeitos na contemporaneidade. • Realizar análises, com vistas à percepção do jovem e do adulto como sujeito do processo ensino-aprendizagem, seja na escola ou em outros espaços sócios educativos, evidenciando também a complexidade do conceito EJA. • Reconhecer os principais pressupostos teóricos metodológicos do currículo da EJA em nosso país.
Objetivo Plano de curso 2012.1	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar ao aluno do curso de Pedagogia momentos de investigação para a assunção do real papel de pesquisa, no intuito de aperfeiçoar os programas de EJA e a modalidade na microrregião.

Fonte: Planos de curso dos docentes do DCHT - *Campus XV*

Quanto aos objetivos de ensino, consideramos que sua função é direcionar o olhar, a prática, a intenção formativa do formador (o docente) para as especificidades da área de trabalho, com vista a desenvolver um processo formativo voltado ao campo em questão. Segundo Libâneo (1991), os objetivos expressam os propósitos definidos e explícitos, conforme o desenvolvimento das necessidades humanas que os sujeitos precisam adquirir mediante uma intencionalidade educativa.

Ao analisar os objetivos, descritos nos planos de curso, percebemos aspectos positivos e necessários para a formação do pedagogo em EJA.

Os objetivos apontam para vários aspectos considerados pelos docentes como necessários à formação do pedagogo para atuar na EJA, configurando as restrições da ementa do componente, tornando, assim, evidente a necessidade de

ampliar, no curso de Licenciatura em Pedagogia, outras temáticas da EJA para o contexto da formação deste profissional da Educação Básica. Retomamos aqui a crítica referente ao curso de Licenciatura, apresentada por Libâneo (2006), quanto à formação do pedagogo, decorrente das orientações do CNE.

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais. (LIBÂNEO, 2006, p.848).

Concordamos com Libâneo (2006) quando nos deparamos com a proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia no que se refere à formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, pois, diante da potencialidade de temáticas oriundas dos conteúdos dos objetivos indica, para a necessidade de criação de novos componentes curriculares para o campo da EJA, no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus XVI*, Irecê, pois estes se reportam às questões contemporâneas na EJA.

Percebemos, em todos os planos de curso, que os objetivos visam atender aos aspectos políticos, históricos e pedagógicos. Entretanto, estes vão se desdobrando em outras temáticas também significativas para a formação do pedagogo para atuar na EJA, mas não são contemplados pela Ementa. Dessa forma, os objetivos nos remetem a considerar a necessidade de redimensionar a formação do pedagogo para a EJA, pois os planos trazem para esta pesquisa a perspectiva do docente, que ministrou o componente EJA, sobre outras temáticas necessárias na formação do pedagogo para este campo.

Ao se analisar os objetivos:

a) desconstruir mitos relacionados à aprendizagem dos adultos, percebendo-os como sujeitos capazes, com potencialidades e necessidades próprias;

b) teorizar sobre “pressupostos e concepções do currículo da EJA no sistema brasileiro”, percebemos que os mesmos justificam a necessidade de trazer para a formação docente a presença do debate crítico sobre o currículo da EJA. As especificidades e a diversidade inerentes ao público da EJA demandam outra

organização curricular, diferente do ensino de crianças e adolescentes, com ênfase nas experiências de vida, nas demandas de aprendizagem e no sentido da escola para os sujeitos da EJA, o que evidencia a necessidade de se organizar currículos voltados para os aspectos de cada realidade. Oliveira (2007) faz uma crítica pertinente a este modelo de currículo presente nas classes da EJA.

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular. (OLIVEIRA, 2007, p. 6)

Advertindo os educadores da EJA a respeito da consolidação de currículos com diferentes possibilidades de realização, Oliveira (2007) justifica a necessidade do currículo desta modalidade se basear em pressupostos políticos e pedagógicos, tendo em vista o contexto da EJA.

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos, através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. (OLIVEIRA, 2007, p.5).

Teorizar sobre o currículo da EJA remete a uma profunda crítica da prática pedagógica, da gestão, da avaliação e, sobretudo, da formação de professores para EJA, pois pensar e propor propostas pedagógicas é, principalmente, pensar em formas de desenvolvimento curricular, mediante as práticas docentes reveladas no cotidiano da sala de aula.

No que se refere ao objetivo:

Oportunizar ao aluno do curso de Pedagogia momentos de investigação para a assunção do real papel de pesquisa, no intuito de otimizar os programas de EJA e a modalidade na microrregião,

A potencialidade deste objetivo está na possibilidade de desenvolver a investigação sobre as políticas educacionais para a EJA, mediante pesquisa sobre os programas para a modalidade. Nesta abordagem, configura-se a necessidade de trazer para a formação do pedagogo a iniciação da pesquisa em EJA e dos programas de alfabetização de jovens e adultos, os quais sempre foram tratados fora da Educação Básica. Nesse sentido, concordamos com a crítica de Ventura (2011) sobre estes programas.

Vê-se, pois, ao longo da história da EJA, uma série de equívocos que se repetem por descon sideração dos problemas já vividos e exaustivamente criticados na literatura acadêmica, crítica que ressalta, por exemplo, o fato de que a alfabetização de jovens e adultos precisa ser compreendida como parte da Educação Básica, evitando, tratá-la de forma isolada, fragmentada e sem continuidade. (VENTURA, 2011, p. 69).

Os desafios postos para o educador da EJA são de ordem política e pedagógica, portanto, a formação inicial precisa atentar, com maiores cuidados, para a formação em EJA, conforme apresentam as demandas deste campo.

O currículo ocupa um dos eixos do debate sobre a EJA como um dos desafios postos na formação de professores. Concordamos com Dantas (2012) ao trazer o currículo como um dos aspectos pedagógicos que também orienta a formação de professores para atuar na EJA.

Acredito que a formação do professor tem sido considerada há muito tempo, como um dos registros mais decisivos a conhecer para que o currículo e as reformas representem oportunidades proveitosas para a renovação pedagógica e a melhoria da educação, uma vez que há o reconhecimento generalizado de que deve existir uma conexão estreita entre desenvolvimento curricular e a formação de professores [...]. (DANTAS, 2012, p. 40).

O sentido da EJA está expresso nas realidades de seus sujeitos. Dessa forma, entendemos que o currículo precisa contemplar estas realidades e, assim sendo, reconhecer os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo em nosso país. Ao se contemplar as diversas realidades, haverá a possibilidade de um conhecimento propulsor de críticas e de proposições de práticas docentes para a EJA.

Ao nos debruçarmos sobre os objetivos postos nos planos de curso dos docentes que trabalharam com o Componente EJA, constatamos vários elementos importantes para pensar a formação inicial em EJA com maior consistência teórico-prática.

As práticas pedagógicas, dispensadas no campo da EJA ao longo da história desta modalidade de educação, foram permeadas de concepções políticas e econômicas que subestimaram os conhecimentos dos jovens e adultos da EJA. Para Moura (2009), a formação de educadores da EJA perpassa por uma avaliação das práticas pedagógicas voltadas para esta modalidade.

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. (MOURA, 2009, p. 48.).

Para Moura (2009, p. 48), pensar na formação do professor de jovens e adultos “exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores”, pois, embora sejam trabalhados no processo formativo, os objetivos ressaltam a necessidade de fomentar a formação em EJA com temáticas específicas desta área.

O debate sobre a história da EJA, da Política Educacional, da Legislação e sobre a Concepção Freiriana de Educação de Jovens e Adultos se apresenta em todos os planos analisados. Contudo, consideramos a necessidade de tal debate ser trabalhado de forma mais ampla, justificando assim um tempo maior para tais discussões.

O conhecimento teórico-metodológico, os aspectos do currículo da EJA e as necessidades de aprendizagem dos adultos, além do contexto não escolar, são apresentados como objetivos a serem trabalhados na formação do pedagogo para atuar na EJA de forma diferenciada nos planos analisados.

Quadro 10: Conteúdos elencados nos planos de curso do período de 2009 a 2014

	História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil / Política Educacional / LDB nº 9394/96 e a Educação de Jovens e Adultos / Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos / A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana
--	---

Conteúdos	/ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos / Formação do educador de jovens e adultos e o papel da universidade / Concepção político-pedagógica e princípios metodológicos na Educação de Jovens e Adultos / Alfabetização e pós-alfabetização, ensino regular noturno e ensino supletivo / Tema gerador conceito e polêmica / Mitos na Educação de Jovens e Adultos / Características dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados / A abordagem sociointeracionista e suas implicações educacionais / Situações didáticas para a Educação de Jovens e Adultos / A Pedagogia crítico-libertador, desvendando a prática no chão da escola / Estudo da realidade: busca de informações e coleta de dados. / Situações didáticas para a Educação de Jovens e Adultos
-----------	--

Fonte: Planos de curso dos docentes 2008-2014 DCHT- Campus XVI

No que se refere aos conteúdos registrados nos planos de curso, existe um desdobramento da ementa e dos objetivos, sendo que a história da EJA, política e legislação, currículo e concepção metodológica são apresentados numa perspectiva de contemplar aquilo que sugere a ementa em questão, conforme os planos analisados.

História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil / Política Educacional / LDB nº 9394/96 / Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos / Concepção político-pedagógica e princípios metodológicos na Educação de Jovens e Adultos. (PLANOS DE CURSO 2009.2, 2010.1, 2011.1, 2012.1, 2013.1 2014.1). São conteúdos que embora sejam fundamentais na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, não contemplam outras instâncias da formação deste profissional; sendo, então, necessária a ampliação da formação com outros conteúdos considerados relevantes pelos docentes que ministraram o componente.

Nos conteúdos elencados nos planos de curso, as temáticas atendem à orientação da ementa e ainda retratam outros conteúdos considerados pelos docentes como saberes necessários à formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.

Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos / A Formação do educador de jovens e adultos e o papel da universidade / Alfabetização e pós-alfabetização/ ensino regular, noturno e ensino supletivo / Estudo da realidade: busca de informações e coleta de dados / Tema gerador conceito e polêmica / Mitos na Educação de Jovens e Adultos / Características dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados / A abordagem sociointeracionista e suas implicações educacionais / Situações

didáticas para a Educação de Jovens e Adultos, desvendando a prática no chão da escola / Estudo da realidade: busca de informações e coleta de dados / A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana (PLANOS DE CURSO 2009.2, 2010.1, 2011.1, 2012.1, 2013.1, 2014.1).

Concordamos com os docentes ao trazer para a formação do pedagogo estas temáticas, pois as mesmas se reportam a saberes peculiares da docência na EJA; estes saberes se revelam necessários para a formação inicial do pedagogo para atuar nesta modalidade.

Quadro 11: Referências que tratam da EJA nos planos de curso

Referências	FREIRE (2000, 1996,1987), MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006), HARA (1992), BARCELOS (2006), OLIVEIRA e PAIVA (2004). PISTRAK, M. (2000), PINTO (2000), SANTOS (2003). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (2001), SOUZA (2001), BRANDÃO (1986). FÁVERO & RIVERO (2009), GADOTTI (2008), LEAL & ALBUQUERQUE (2008). REZENDE (2008).
-------------	---

Fonte: Planos de curso das professoras do DCHT

O teórico citado nas referências dos planos de curso com maior incidência foi Paulo Freire (1987, 1990, 2000), com 3 obras, sendo: *Pedagogia do Oprimido* (1987), que está presente em 3 dos planos analisados; *A Importância do Ato de Ler* (2000), que está presente em 1 plano e *Alfabetização: leitura da palavra e leitura do mundo* (1990), presente em outros 2 planos de curso. As demais referências são citadas isoladamente nos planos analisados, quais sejam, Brasil (1999), Brandão (1986), Fávero (2009) e Gadotti (2008), presentes apenas em 1 plano de curso; Leal (2008), Santos *et. al.* (2008), Piconez, (não apresenta data da publicação), Hara (1992), Barcelos (2006), Oliveira e Paiva (2004) e Schwartz (2013), presentes em outros planos de curso; observa-se que dois planos não apresentam os referenciais bibliográficos.

É visível a limitação dos referenciais que permitam sustentação aos objetivos e conteúdos propostos para a formação do pedagogo em EJA. A ausência de teóricos para a formação docente na EJA fica distante do que concebe a Proposta Curricular, no item Perfil Profissiográfico do Egresso, apresentada no PPP, no que é tange aos propósitos da ementa, traduzidos nos objetivos. Constata-se apenas Fávero (2009) como teórico e pesquisador da história da EJA, citado apenas em um dos planos. No entanto, a história da EJA está demarcada em todos os planos.

Quanto à legislação e às políticas públicas na EJA, contempladas também em todos os planos, um único docente faz referência aos documentos oficiais; mesmo assim o documento citado não se refere diretamente às políticas evidenciadas nos tópicos analisados. Já sobre a alfabetização, está contemplada em quase todos os cursos, se encontra com referenciais específicos de alfabetização para crianças, exceto em um plano que menciona uma referência específica de alfabetização em EJA. A incompatibilidade entre os objetivos e os referenciais bibliográficos revelada pelos planos de curso nos conduz a concluir que a EJA, no curso de Pedagogia, não consolidou o seu lugar na formação inicial do pedagogo.

Quanto aos aspectos que se entrecruzam no plano de curso, ementa, objetivos e conteúdos e referências bibliográficas, foram constatados a história da EJA, legislação e políticas públicas para a EJA, de modo que todos os planos contemplam estas temáticas. Contudo, não encontramos nos referenciais teóricos relacionados a estes conteúdos, revelando assim a incompatibilidade entre ementa, conteúdos e objetivos.

A abundância de temáticas apresentadas pelos docentes, nos conteúdos e nos objetivos, necessárias à formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, revelam a presença de outros conteúdos diferentes dos propostos pela Ementa, fato que responde a nossa questão de pesquisa, qual seja, que a EJA, embora não tenha reconhecido seu lugar na formação inicial do pedagogo, tem um lugar nesta formação, lugar que precisa ser efetivamente e ocupado com maior clareza e consistência teórico-prática.

A análise sobre os aspectos destacados anteriormente permitiu, finalmente, identificar que, embora os objetivos e conteúdos assegurem os aspectos formativos em EJA, superando o que orienta a ementa, os referenciais bibliográficos apenas tangenciam os propósitos explicitados nos objetivos e nos conteúdos.

O curso de Pedagogia, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, tendo como objetivo versar sobre a formação docente para profissionais da Educação Básica, assegura, em seu texto, o seguinte:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

A formação inicial do professor da EJA para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental está regulamentada pelos documentos oficiais que regem a Educação Básica. Dessa forma, o curso de Pedagogia, no desenvolvimento desta formação, ainda se distancia da formação coerente com a modalidade EJA. Segundo o Parecer n. 11/2000, a formação do docente para atuar na EJA precisa atender às peculiaridades inerentes a esta modalidade. Assim, retomamos a necessidade de se propor, para a formação do pedagogo, uma maior consistência teórica sobre os fundamentos da Pedagogia, entendida como campo teórico de promoção da docência e da prática pedagógica em contextos escolar e não escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 20, assegura ao educando o respeito às suas especificidades enquanto sujeito da Educação Básica.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, sócio emocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010).

Diante dessa configuração legal, fortalecemo-nos no debate sobre a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA e sobre a consolidação, no curso de Pedagogia, de uma formação voltada também para demandas desta modalidade. Para tanto, a EJA precisa encontrar o seu espaço na formação inicial do pedagogo como um campo de saber necessário da formação docente.

Caminhando nesta perspectiva, tomamos, a seguir, as unidades temáticas e os núcleos de sentido originados das entrevistas e dos questionários para continuar nossa análise em relação aos objetivos e às questões da pesquisa.

5.3 A visão de graduandos e egressos sobre saberes na formação inicial em EJA

Tomando como ponto de partida a necessidade de refletir sobre a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, caminhamos para a interpretação das unidades temáticas guiadas por meio das seguintes indagações: que espaço ocupa a EJA, no percurso da formação inicial do Pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb e que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação do pedagogo na Uneb, *Campus XVI*?

Quadro 12: Síntese das unidades temáticas

Bloco 1 Núcleo de sentido	Formação inicial em EJA	EJA como modalidade da Educação Básica	Incompletudes da formação em EJA
Bloco 2 Núcleo de sentido	Saberes abordados no componente EJA	A EJA em outros componentes	Outros saberes docentes em EJA

Fonte: Entrevistas e questionários, 2015.

O curso de Pedagogia, ocupando o lugar de destaque na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, passou por grandes ajustes, com a finalidade de atender às novas demandas formativas para o exercício da docência. Neste segmento, dentre os ajustes, encontra-se a formação do pedagogo para atuar na EJA, campo da educação que se tornou, com a LDB n. 9394/96, uma modalidade da Educação Básica.

Nesta perspectiva, apresentamos extratos das vozes dos egressos sobre sua formação inicial em EJA, no curso de Pedagogia, como dados para identificar e analisar o lugar da EJA no curso de Pedagogia no *Campus XVI*, Uneb, mediante os saberes docentes tratados nesta formação. Tais vozes, na direção do que expressam os sujeitos, possibilitam pensar a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.

A necessidade de refletir sobre o lugar da EJA no curso de Pedagogia e sobre os saberes considerados necessários para atuar nesta modalidade da Educação Básica, frente ao desenvolvimento do curso de Pedagogia no *Campus XVI*, da Uneb, foi tomada para análise, a partir de recortes das vozes dos sujeitos,

registradas nas entrevistas, organizadas por meio das unidades temáticas definidas anteriormente.

Consideramos que a abordagem teórico-metodológica, como um dos principais requisitos para a formação inicial em EJA, nesta dimensão, está ancorada na crítica e na prática da atividade docente.

Assim, citamos:

Não foi significativa (**RENATA, EDIENIO, JUNIOR, HELGA**).

Não tenho consistência teórica e prática (**VIVIANE, HUDSON**).

O curso não deu suporte necessário (**GRACE, LUISA, YONE**).

Como é de se observar, na avaliação destes sobre a consistência teórico-metodológica para atuar na EJA, no percurso da formação inicial, fica clara a necessidade de ampliar a formação para atender às expectativas dos graduandos, revelando-se a necessidade de maior ênfase na formação, nesta modalidade.

[...] o que a gente discutiu que eu me lembro foi Paulo Freire; leu muito a respeito dele e como ele tratava a Educação de Jovens e Adultos e, então, basicamente foi este que me veio na memória. (**NATIVIDADE**).

Só Paulo Freire (**TULLA, VIVIANE, NÚBIA**).

Discutiu muito Paulo Freire, seguidores de Paulo Freire. Ficou muito na literatura de Freire para compreender a EJA, a alfabetização de jovens e adultos; alguns textos dele como a importância do ato de ler; estudou o que é a alfabetização de adultos. Gadotti se discutiu também, mas foi focado também em Paulo Freire. (**GUILHERMINA**)

Paulo Freire que fala da autonomia do educador e Gadotti. (**MIRIAM**)

Nesta mesma perspectiva de análise, Natividade, Tulla, Guilhermina e Miriam deixam bem claro, em seus depoimentos, a presença marcante de Paulo Freire como teórico da EJA, estudado na formação inicial. Embora Freire esteja sendo referenciado nesta formação, fica evidente a redundância da formação inicial do

pedagogo em EJA, quando não relacionam a abordagem teórica estudada com as demandas inerentes a esta modalidade da educação Básica.

EJA como modalidade da Educação Básica

A instituição legal da EJA, como modalidade da Educação Básica, na LDB n. 9394/96, e a força do Parecer do CNE, n.º 11 de 2000 tornaram-se um guia nas vozes que clamam para visibilizar a EJA nas instituições de formação docente com uma política de formação de educadores que contribuam com a oferta desta modalidade da Educação Básica, como uma política de direito. Assim, a formação inicial do pedagogo em EJA não pode limitar-se apenas com um componente curricular obrigatório, mas ocupar-se de sua devida posição na formação inicial, conforme orienta o Parecer CNE/ n.º 11/2000.

Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica. (BRASIL, 2000, p. 37).

O perfil do educador da EJA precisa romper os limites da alfabetização e lançar-se para outras etapas do Ensino Fundamental, situando o pedagogo nas peculiaridades que caracterizam os educandos da EJA, construindo a formação que responda ao que reza o parecer das DCN do curso de Pedagogia.

Ventura (2012) considera necessário ampliar o debate sobre esta modalidade de educação em seus aspectos teórico-práticos da educação.

Após abordarmos a constituição da EJA como modalidade de Educação Básica e a escassez de referências explícitas a demandas específicas dessa modalidade na formação inicial do professor fazem-se necessário tecer considerações sobre elementos, com base nos quais seja possível pensar a EJA nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, particularidades da EJA e aspectos teórico-práticos específicos desta modalidade que poderiam ser considerados nos currículos das licenciaturas. (VENTURA, 2012, p. 76).

A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, tornou-se, com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, um vasto campo de atuação do pedagogo na educação formal e não formal, requerendo então uma formação teórica-prática mais consistente deste profissional.

Concordamos com Ventura (2012) ao argumentar sobre a formação inicial em EJA no curso de Pedagogia, pois vimos que nos planos de curso as referências apresentadas em EJA não respondem satisfatoriamente aos objetivos e conteúdos situados.

Vejamos o que explicitam os sujeitos da pesquisa:

No curso de Pedagogia [...], é muito voltado para Educação Infantil, um pouco Fundamental I e menos para a EJA. **(VEIGA)**

Não tivemos esta orientação. Não foi passado para a gente da mesma forma como foi passado sobre educação infantil, com um cuidado maior sobre o processo de alfabetização de crianças do 1º ao 5º ano, as especificidades, o conhecimento que a gente tem que ter da modalidade. Ficou mais claro para mim na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. **(NATIVIDADE)**

Eu me identifiquei logo com a Educação Infantil. O curso abrange muita coisa, mas falta uma disciplina prática em EJA. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental temos a disciplina teórica e o estágio em EJA não. **(TULLA)**

[...] toda a discussão do curso é encaminhada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Quando alguém tem interesse em fazer alguma coisa em EJA, não pode; isso aconteceu com nossa turma que estuda à noite; não tem possibilidade de realizar o estágio na EJA. **(GUILHERMINA)**

A EJA ficou mais distante, mas para mim, mesmo assim, foi a melhor. Eu queria que tivesse trabalhado mais com a EJA no curso. **(MIRIAM)**

Miriam deixa bem claro seu desejo em aprofundar sua formação neste campo, embora presente insatisfação com a atenção dispensada pelo currículo nesta área; entretanto, admite que a formação em EJA foi a mais significativa.

A consolidação da EJA como uma modalidade da Educação Básica se destaca como uma das maiores conquistas dos sujeitos da EJA no campo das políticas públicas da educação. O debate a respeito das circunstâncias política,

econômica e educacional envolvendo a EJA é de suma importância na formação inicial do pedagogo em EJA. Entendemos que o reconhecimento da EJA, como meio de concretização de um direito à educação para todos, deve se efetivar e o reconhecimento legal como modalidade da Educação Básica traz a EJA para o centro do debate educacional, em qualquer esfera da educação pública.

Os extratos das falas de Veiga, de Natividade, de Tulla e de Guilhermina expressam um afastamento da formação com o campo da EJA, sendo demarcada esta formação com ênfase na Educação Infantil. Laffin (2012) nos alerta para o cuidado com a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, em virtude de esta formação estar marcada fortemente pelo contexto do trabalho docente pensado e materializado para os anos iniciais com as crianças.

No caso da docência na EJA significa considerar que sua atuação se dá no processo inicial de escolarização, ainda marcado por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho nos anos iniciais para crianças, ou seja, para o ensino de um sujeito-aluno, marcado pela imagem social da criança. (LAFFIN, 2012, p. 217).

A ênfase na formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, de acordo com Guilhermina, torna-se um entrave para aqueles que desejam aprofundar seus estudos em EJA posição através da qual se reitera que a formação inicial do pedagogo precisa atender às demandas da docência no contexto da sociedade e possibilitar a formação docente do pedagogo para todos os segmentos da Educação Básica, conforme assegura o PPP deste curso:

No curso de Pedagogia não sabe se houve mudança na grade, mas vê muito sobre o professor de Educação Infantil; é mais integrada com os componentes; a EJA não. (**VEIGA**).

É assim superficial mesmo; não foi nada assim muito profundo, mas eu vejo a EJA como um componente que está lá; a gente passa por ele, mas não se aprofunda. (**NATIVIDADE**).

Fica distante. (**TULLA, CEIÇA**).

Para Veiga, a formação em Educação Infantil é mais integrada na proposta do curso; a entrevistada destaca a atenção dispensada desta formação para o docente

da Educação Infantil, confirmando assim o distanciamento com a formação docente para EJA.

Natividade e Tulla e Ceíça conseguem avaliar com clareza o distanciamento que propõe o componente EJA com a dimensão da formação do pedagogo, alegando o isolamento dos propósitos do conteúdo com a dimensão da formação.

Nesse sentido, Moura (2009, p.61) ressalta a necessidade de as instituições de ensino superior atentarem para a formação deste profissional. “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”. Tulla, Natividade e Veiga confirmam, em seus relatos, a necessidade das instituições, no caso o *Campus XVI*, Uneb, trazerem também a EJA para o centro da formação do pedagogo.

Incompletudes da formação em EJA

A perspectiva pedagógica que envolve a EJA aponta para outros sujeitos com especificidades diferentes da criança e do adolescente, que estão presentes nas salas de aula da Educação Básica; portanto, outros saberes, outros olhares precisam ser mobilizados no desenvolvimento pedagógico com estes sujeitos.

Nas vozes dos graduandos e dos egressos do curso de Pedagogia, o processo de formação inicial em EJA é fragilizado em virtude das ausências de uma formação mais abrangente sobre a EJA, conforme observamos nos depoimentos:

Superficialidade nas discussões (**GUIDA, HELGA**).

É muito limitado o aporte teórico, limitado. Pouca carga horária (**RICARDO, VANIA, VIVIANE**).

Tem que ser pensada com mais seriedade, com mais compromisso (**TULLA**).

Guida, Ricardo e Tulla se reportam à formação em EJA, indicando a ausência de um debate mais consistente, com a presença de teóricos e pesquisadores da EJA, e a restrição da carga horária para esta modalidade.

E como a gente pode perceber, no curso de Licenciatura em Pedagogia, só tem uma disciplina de EJA. Você é formado para trabalhar na EJA, mas a preparação é pouca. A EJA só é tratada no componente de EJA **(VEIGA)**.

Pouco se fala da EJA; é mais na Educação Infantil. Não ficou muito claro quem é profissional da EJA, quais as habilidades e competências deste profissional, você precisa ser, assim, atuar assim, pouco se falou do profissional da EJA; um maior incentivo para ser profissional da EJA, preparar melhor este profissional **(NATIVIDADE)**.

O curso não instiga a gente a atuar na EJA. Quando alguém se identifica, é por um desejo particular e não especificamente por ser atraído pelo curso. O curso não dá esta perspectiva para gente, pelo menos eu vejo assim **(MIRIAM)**.

Fica claro nos pronunciamentos de Veiga, de Natividade e de Miriam o distanciamento da formação inicial do pedagogo para atuar nesta modalidade, prevalecendo a iniciativa singular do graduando em buscar uma maior aproximação com a EJA. A respeito desta formação inicial, Soares (2008) argumenta o seguinte:

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 de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e idéias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades. (SOARES, 2008, p. 66).

A necessidade de fomentar o debate sobre a EJA no curso de Pedagogia é uma reivindicação necessária, pois, diante da constatação apresentada por Soares (2008), muitos dos docentes chegam à EJA com uma formação distante das demandas desta modalidade.

Além do componente EJA está claramente identificado como o único espaço de diálogos formativos desta modalidade, também soa na fala de Veiga um posicionamento crítico sobre a formação para esta modalidade, transparecendo sutilmente a necessidade de maior atenção na formação do pedagogo para exercer a docência na Educação Básica.

De acordo com Tardif (2002), a universidade e o seu corpo de formadores desempenham um papel decisivo na formação dos saberes relativos à formação profissional dos professores.

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciência da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e execução. (TARDIF, 2002, p. 41).

Concordamos com Tardif (2002), pois cabe às instituições, ao Estado ou à universidade apresentar propostas de formação para os docentes responderem satisfatoriamente às orientações regimentais da Educação Básica.

As declarações de Guida, de Ricardo, de Tulla, de Veiga, de Natividade e de Miriam nos remetem ao texto do Parecer n. 11/2000, do CNE, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury. O referido texto retoma as presumidas identidades do Brasil, conhecidas pelas imagens dos pares opostos: entre o urbano e o rural, “o oficial e o real”, “a Casa Grande e a Senzala”, apresentando a presença desta linha divisória entre os brasileiros. Neste contexto, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no *Campus XVI*, Uneb, está configurada na lógica desta relação entre a EJA e outras modalidades.

Para Cury (2000), esta tipificação da realidade em pares opostos, que, por muitas vezes, incompleta ou equivocada, ainda descreve uma linha divisória entre os brasileiros, repercutindo em esferas micro e macro e também no contexto das instituições educativas, o que para nós evidencia a superficialidade da presença da EJA no percurso da formação inicial do pedagogo.

Arroyo assevera que:

A teoria pedagógica foi construída com foco na criança, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que tem voz, que tem interrogações, que participam do processo de formação. (ARROYO, 2006, p. 26).

A perspectiva pedagógica que envolve a EJA aponta para outros sujeitos que estão presentes nas salas de aula da Educação Básica; portanto, são necessários outros saberes; olhares outros precisam ser mobilizados no desenvolvimento pedagógico com estes sujeitos.

Saberes abordados no componente EJA

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), não atuam isoladamente. A relação entre os saberes está presente quando cada saber é mobilizado na prática docente. Dessa forma, um saber não se sobrepõe a outros, pois nesta perspectiva eles são interdependentes.

O componente tratou mais da História da EJA (**VEIGA**).

O conteúdo foi bem encaminhado, boa discussão; foi bem abrangente, trouxe a discussão de quem é o público da EJA, tratou da EJA em linhas gerais. (**GUILHERMINA**)

Foi apresentado o contexto histórico; foi apresentado como uma modalidade da Educação Básica; quem são os alunos da EJA. (**NATIVIDADE**)

[...] a disciplina foi pautada em discussões teóricas, sobre o método Paulo Freire, como ele alfabetizou suas experiências com a alfabetização de adultos. (**TULLA**)

Ficou bem evidente porque no Componente o saber disciplinar está bem evidenciado, principalmente no que se refere ao contexto histórico, público da EJA e alfabetização na perspectiva de Freire, mas não avança para outros saberes apresentados na ementa e planos de curso. Portanto, um forte indicativo da necessidade de apresentar outros saberes no percurso da formação inicial do pedagogo para atuar na EJA.

A EJA em outros componentes

Entendemos que a formação do pedagogo deve contemplar a profissionalização de pessoas para atuar na educação escolar e não escolar. Neste sentido, todas as etapas da vida humana precisam ser discutidas e compreendidas como momentos distintos de aprendizagens e formas de convivência.

Eu sempre quis fazer atividades sobre a EJA, mas sempre tinha que ficar sozinho. Então eu mudava de tema; foi assim no artigo, no estágio. **(VEIGA)**

O componente foi bom, mas passou. A EJA meio que morreu. No 3º semestre, a gente voltou um pouco por causa do estágio em espaços não formais que foi com adultos **(GUILHERMINA)**.

A formação inicial em EJA precisa avançar no debate pedagógico com vistas a contemplar outras demandas suscitadas na formação do pedagogo, pois este campo da educação apresenta muitos desafios no contexto da formação inicial do pedagogo. Fica evidente nos relatos de Veiga e Guilhermina a ausência do debate sobre a EJA ao longo da formação, explicitando como a EJA é tratada no componente EJA.

Diante disto, percebemos que a EJA não ocupa, na formação inicial, o lugar de relevância enquanto modalidade da Educação Básica. Concordamos com Moura (2009) ao afirmar que as práticas educativas e a formação inicial do professor de jovens e adultos ainda não galgaram o lugar de direito na formação inicial do professor da EJA.

Evidencia-se que a formação inicial dos professores de EJA, como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas escolas de Nível Médio - modalidade Normal, levando a constatação de quanto ainda é necessário fazer para a superação de dificuldades conceituais, conceptuais (é isso mesmo?) e metodológicas. (MOURA, 2009, p. 60).

Observamos que o encaminhamento das atividades acadêmicas no curso de Pedagogia está focado principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, prevalecendo a EJA à margem da formação, ocupando espaço na

formação inicial quando emerge uma situação que favorece o graduando ou por este questionada. Neste contexto, o espaço da EJA na formação inicial do pedagogo não está claro como um conhecimento necessário na formação deste profissional.

Outros saberes docentes em EJA

Sob o olhar dos egressos, o componente EJA se apresenta como um momento significativo para a formação do pedagogo, no que se refere à identificação e ao reconhecimento das características desta modalidade de educação. No entanto, fica muito clara a necessidade de fomentar o debate neste Componente no que se refere às temáticas, como também à carga horária destinada ao componente.

Para Soares (2008, p. 67), “A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada.” Concordamos com Soares (2008) a respeito da formação inicial do pedagogo em EJA; esta crítica soa como uma orientação necessária à formação do pedagogo, como profissional que demanda saberes específicos para atender o vasto campo de atuação.

Entender que a EJA é muito mais do que pessoas cansadas que vão estudar (**RENATA**).

Valorizar o conhecimento de mundo (**GRACE; RICARDO**).

Aqui, os sujeitos revelaram que o componente EJA traz uma abordagem relevante, necessária para sua formação inicial, no que se refere à concepção e ao conhecimento dos sujeitos da EJA. Assim, fica assegurado que, na perspectiva dos estudantes, o componente é significativo para sua formação. A concepção da EJA e a relevância dos conhecimentos dos jovens e adultos são tomados como saberes, trabalhados no processo de formação do pedagogo em EJA.

No componente não deu tudo sobre a EJA, mas me ajudou muito. Na época, eu passei a entender o porquê da EJA. Eu via como uma educação fundamental normal, mas não via algo específico na EJA. Quando deu a disciplina, foi que fui ver que era um pouco diferente. (**VEIGA**).

A diferença em relação aos anos iniciais, pensados para as crianças, as características da modalidade e outros aspectos emergem da fala de Veiga como saberes que foram construídos no processo formativo.

Este componente nos deu uma base para trabalhar no estágio.
(NATIVIDADE)

A formação para a prática docente, os saberes construídos na formação, sobretudo, no debate que se constituiu no componente EJA, também foram referenciados por Natividade como um saber de sustentação para as atividades de estágio no processo de formação em Pedagogia.

Foi muito boa, mas eu acho que precisa tratar mais da metodologia para se trabalhar na EJA. **(TULLA)**

A percepção das contribuições e das limitações do componente é pontuada por Tulla, que destaca a metodologia do ensino na EJA como um saber necessário no processo de formação para esta modalidade.

Eu gostei do componente, eu acredito que a carga horária é pouca, só 60h **(GUILHERMINA)**.

Destacamos nessa fala a necessidade de rever a carga horária. Mais uma vez, a carga horária é considerada insuficiente para discutir as temáticas do componente EJA.

Essas declarações referentes à EJA, tratadas apenas no componente específico, EJA, demonstram aspectos positivos como: reafirmação da insuficiência de carga horária para tratar da modalidade EJA no curso de Pedagogia; Paulo Freire como teórico de referência desta modalidade; e a necessidade de maior inserção da EJA no contexto da formação inicial do pedagogo, pois, ao trazer para o cerne da formação, a visibilidade da EJA na formação inicial do pedagogo, temos aqui confirmada a necessidade de um maior espaço de discussão e debate desta modalidade educativa. Soares (2008, p. 60) ressalta como a intenção política e

pedagógica está sempre permeando as práticas educativas, inclusive as práticas relacionadas à EJA.

Uma das características mais marcantes do momento pelo qual a EJA passa talvez seja a diversidade de tentativas de configurá-la como um campo específico de responsabilidade pública. Vivemos um tempo propício a essa configuração; entretanto, ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica. (SOARES, 2008, p.60).

Constatamos que a fragilidade na fundamentação teórica do debate sobre a EJA está configurada no contexto da formação inicial, tanto nos diálogos dos sujeitos, como também nos planos de curso analisados e na restrição quanto à presença de teóricos nos referenciais bibliográficos que pesquisam as demandas da EJA na formação inicial do pedagogo.

Eu acho que no ensino de EJA, tivemos ensino de matemática, geografia... Em nenhum momento, tivemos uma disciplina de como trabalhar na EJA, ficou restrito ao componente EJA. Faltou uma disciplina metodológica para a EJA. Deveria acrescentar o ensino de EJA. **(VEIGA)**

Não ficou muito claro quem é o profissional da EJA, quais as habilidades e competências deste profissional. Você precisa ser assim, atuar assim, pouco se falou do profissional da EJA; um maior incentivo para ser profissional da EJA, preparar melhor este profissional (pode até uma proposta para a universidade). Quem é o profissional que vai para aquele espaço, como deve atuar, como deve ser, quais são as habilidades e competências que o professor precisa ter para estar lá, como tenho que agir, onde encontrar conhecimentos pra tratar com aqueles sujeitos. **(NATIVIDADE)**

Saber metodológico para se instrumentalizar para trabalhar com o adulto. **(TULLA)**

Acompanhar atividades práticas com turmas da EJA. Eu acho que deveria ter o PIBID para EJA. Acho interessante que tem no curso de Letras para o ensino médio, no curso de Pedagogia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e não tem em EJA. Seria bom se tivesse eu mesma estaria no PIBID da EJA. **(GUILHERMINA)**

A formação do pedagogo no *Campus XVI*, da Uneb tem como um de seus objetivos formar o profissional para exercer a docência na EJA, conforme está definido no perfil profissiográfico do curso. No entanto, várias lacunas desta

formação emergem no relato de **Natividade** e de **Tulla**, quando reportamos a formação do pedagogo para atuar na EJA.

Sobre o perfil deste profissional que deve atuar na EJA, sobre os saberes para atuar com esta modalidade da Educação Básica, Machado (2008) nos alerta a respeito da urgência em construir um modelo pedagógico próprio para a EJA. A formação inicial dos profissionais da Educação Básica, nesse contexto, necessita reconhecer a EJA como uma modalidade de educação que atende especificamente à classe trabalhadora, inserida ou não no mundo de trabalho, que, traduzida nas características de seus sujeitos, traz uma identidade pedagógica própria. Muitas práticas pedagógicas, evidenciadas no campo da EJA ao longo da história desta modalidade de educação, foram permeadas de concepções políticas e econômicas que subestimaram os seus conhecimentos.

Ao tratar dos saberes docentes, Pimenta (2012) atenta para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, reafirmando que a prática social se configura como ponto de partida e chegada para a ressignificação dos saberes docentes, a fim de promover pela via do conhecimento a sabedoria necessária para os sujeitos se humanizarem.

Entendemos que, no processo de formação inicial, a reflexão sobre cada modalidade e segmento da Educação Básica deve ser valorizada, destacando-se suas especificidades, a fim de possibilitar aos profissionais da educação uma formação integral no que se refere ao seu campo de atuação.

Dantas (2012), discutido a formação do educador da EJA a partir de uma experiência pioneira no Estado da Bahia, atenta para a diversidade cultural, para a experiência de vida e profissional destes sujeitos. Outro aspecto relevante apresentado por esta pesquisadora é a ausência de uma formação específica e obrigatória para atuar nesta modalidade oferecida no âmbito da formação inicial. Para ela, esta modalidade ainda é tratada com pouco prestígio, uma vez que a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, precisa reconhecer suas especificidades distintas, que remetem a uma maior atenção na formação destes profissionais.

Na nossa percepção, a superação dos desafios presentes na EJA tem uma estreita relação com a formação do pedagogo. Neste campo, Soares (2007, p. 287) assevera que “[...] entre os desafios colocados para a EJA, está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração situa-se a formação do educador de jovens e adultos.” Neste contexto, o pedagogo oriundo do

Campus XVI apresenta uma formação distante das especificidades da EJA. A fragilidade da formação para esta modalidade também se caracteriza pela dificuldade apresentada em identificar estudos teóricos sobre esta modalidade, o que está bem evidenciado no relato de Veiga.

Na perspectiva de Tardiff (2002), os saberes docentes da formação profissional se caracterizam, através da articulação entre os saberes da prática docente e os saberes das ciências da educação, os quais se articulam como um saber que se estabelece concretamente no âmbito da formação inicial ou continuada dos professores. Neste sentido, a formação de pedagogo para atuar na EJA, no *Campus XVI*, demanda uma maior articulação dos saberes da formação profissional no campo da EJA, visto que é clara a ausência de reflexões teóricas a respeito da formação do pedagogo para atuar nesta modalidade.

Ainda sobre outros saberes docentes necessários para a formação do pedagogo para atuar na EJA:

O docente deveria passar para os futuros docentes a sua experiência em sala de aula, seu cotidiano, seu aprendizado e seus ensinamentos de acordo com tudo vivido. (**RENATA**)

Visitar uma escola para conhecer a dinâmica da sala da EJA. (**GRACE**)

A universidade promover eventos sobre a EJA (**RICARDO**)

Explorar mais o campo de atuação do pedagogo na EJA, os métodos utilizados pelos professores, a didática (**GUIDA**)

A formação inicial em EJA precisa avançar no debate pedagógico, com vistas a contemplar outras demandas suscitadas na formação do pedagogo, pois este campo da educação ainda não galgou seu devido lugar no curso de pedagogia. As recomendações postas nos discursos dos sujeitos da pesquisa são, a nosso ver, pertinentes e possíveis de serem implementadas, conforme assevera Pimenta (2011) sobre a construção de saberes docentes realizados na formação inicial do pedagogo.

Então o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as

representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar na identidade dos professores.(PIMENTA, p.84)

Assim, por via da formação inicial do pedagogo em EJA, possibilitaremos uma maior inserção da formação profissional dos professores da Educação Básica em EJA, evitando o descompasso entre a formação acadêmica e a realidade da Educação Básica, como assevera Machado (2008).

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo 'gavetas' isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares? (MACHADO, 2008, p.165).

Estes descompassos da formação inicial do Pedagogo no campo da EJA mantém os estereótipos políticos , pedagógicos construídos sobre esta modalidade da Educação Básica ao longo de sua historia,portanto Pensar na formação inicial do pedagogo para atuar na EJA nos faz assumir uma posição crítica da formação deste profissional para a Educação Básica e propor processos formativos mais coerentes com as realidades que os sujeitos estão inseridos. Ademais, é preciso reconhecer as mazelas geradas por meio das formas de exclusão do acesso à educação escolar dos sujeitos da EJA. Portanto, é no curso de Pedagogia o lugar de formação por excelência deste profissional da EJA.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho dissertativo apontando uma reflexão crítica sobre tudo que foi descrito nos capítulos que compõem esta Dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, anunciei a necessidade de se pensar a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA, no *Campus XVI*, Uneb. Agora, ao tecer as considerações, sinto-me traída ou motivada pelo desejo de começar um novo percurso no exercício da docência, na formação inicial do pedagogo em EJA, através das atividades docentes no âmbito da pesquisa, da extensão e do ensino no campo da EJA; penso, então, que agora tenho muito mais justificativas e necessidades de começar do que de concluir.

As reflexões até aqui apresentadas configuraram-se em um esforço, na perspectiva de trazer para o centro deste trabalho, a análise da formação inicial do pedagogo para atuar na EJA. Tal objetivo se constituiu, ao longo da minha docência no ensino superior, atuando como formadora de profissionais que serão atores na Educação Básica, especialmente, em classes de alfabetização e primeira etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, percebi a necessidade de se fazer reconhecer a EJA como campo legal e legítimo de atuação do pedagogo. Portanto, não justifica negligenciar lugar de direito e de fato da EJA, na formação inicial do pedagogo.

Diante da análise realizada para responder as questões desta pesquisa, quais sejam: a) que espaço ocupa a EJA, no percurso da formação inicial do Pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb?; b) Que saberes profissionais em relação à EJA são trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XVI*?; apresentamos as considerações que se seguem, a partir da análise do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus XVI*, Uneb, dos planos de curso dos docentes que ministraram o componente EJA de 2009 a 2014, dos questionários com os graduandos e das entrevistas semi-estruturadas com os egressos do referido curso.

O PPP elaborado conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia, publicado pelo CNE, em 2006, assume a formação inicial do pedagogo em EJA. No entanto, ao analisar os itens Perfil Profissiográfico; Currículo Pleno; Saberes na/da Formação do Pedagogo; Elementos Norteadores para o Trabalho com os Componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica” e Pesquisa

e Estágio” e Referenciais Bibliográficos, constatamos uma forte contradição no que está definido no Perfil Profissiográfico relativo à EJA e à presença de conteúdos formativos para esta modalidade. Soares (2008), avaliando a EJA nos cursos de Pedagogia, conclui que a formação inicial em EJA nos cursos de Pedagogia vem resistindo às mazelas da regulamentação com outras denominações no curso para garantir a formação inicial em EJA.

Com as novas deliberações para o curso de Pedagogia, como estratégias de “sobrevivência” e resistência da habilitação, a EJA foi recebendo outras denominações. Em alguns cursos, mantêm-se a denominação habilitação; em outros, é designada ênfase ou formação complementar, mas todos se comprometem a contemplar os sujeitos jovens e adultos com as complexidades existentes nessa modalidade de educação, entretanto constatamos que a EJA no curso de Pedagogia ainda se apresenta de forma tímida com pouco espaço no currículo desta graduação.

Em consonância com as atuais regulamentações do CNE, o curso de Pedagogia do *Campus XVI* elaborou seu PPP, prevalecendo a docência como objeto da formação do Licenciado em Pedagogia, tornando, frágil a formação deste profissional na consolidação de saberes formativos no campo da Pedagogia para atender todas as demandas do seu campo de atuação. Tal contexto reafirma a necessidade do debate sobre as limitações da formação pedagógica deste profissional e isso remete a pensar e propor ações direta no currículo para a formação deste profissional para atuar na EJA com intensificação do saber da teoria pedagógica sobre a juventude e a vida adulta na formação inicial. Nesta perspectiva, este saber se revela como um ponto angular na formação inicial do docente em EJA e ainda indica a necessidade de se resolver o impasse entre a formação do educador da EJA nos diferentes cursos de licenciaturas.

O vasto campo de atuação do pedagogo e a necessidade de formação para tal perfil conduzem as instituições à efetivação do diálogo na operacionalização de seus currículos, como alternativa para as demandas suscitadas pelo curso de Pedagogia. Dessa forma, precisamos rever a formação inicial em EJA a qual se apresenta muito tímida e isolada, apenas com um componente curricular assegurado no PPP do curso de Pedagogia, do *Campus XVI*, Uneb. Vale ressaltar que, para atender ao que propõem os pesquisadores com os quais estabelecemos um diálogo neste trabalho, é preciso configurar no PPP do curso de Pedagogia outra

lógica da formação do pedagogo, em que seja possível articular na formação uma concepção emancipadora da educação.

Com o estudo dos planos de curso dos docentes, identificamos a indicação de diversos saberes necessários para a docência em EJA, dentre eles destacamos: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, A formação do educador de jovens e adultos e o papel da universidade, Alfabetização e pós-alfabetização/ Ensino noturno e ensino supletivo, Tema gerador conceito e polêmica, Mitos na Educação de Jovens e Adultos, Características dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados, Situações didáticas para a Educação de Jovens e Adultos, A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana, saberes que não são contemplados na ementa do componente EJA ofertado na formação inicial do pedagogo.

Percebemos, também, a limitação dos referenciais bibliográficos descritos neste documento. Diante do exposto, concluímos que, mesmo nos planos de curso esteja indicando a necessidade de ampliar a formação em EJA, o curso de Pedagogia apresenta ainda a fragilidade na efetivação desta. Acreditamos, entre outras razões, que isso se deve ao pouco tempo dedicado ao componente curricular (60 horas) e à rotatividade de docentes para ministrar a disciplina.

Percebemos que, em função das determinações das DCN do curso de Pedagogia, o componente EJA ancorou, em sua ementa, uma gama de conteúdos necessários para a formação inicial em EJA, embora estes conteúdos sejam amplos na sua constituição enquanto um saber disciplinar. Nos planos de curso analisados, percebemos que há outros saberes como a teoria pedagógica, da experiência de vida e contexto sócio cultural, metodológico e outros como necessários a formação inicial do pedagogo em EJA além daqueles previstos na ementa do Curso de Pedagogia.

A dimensão político-pedagógica destes conteúdos apresentados nos planos de cursos confirma nossa compreensão de que a ementa não contempla os conteúdos e objetivos apresentados. Tais conteúdos e objetivos não são permeados pelos saberes necessários para a formação inicial do pedagogo em EJA de maneira tal que possam, garantir uma formação inicial com respaldo teórico que subsidie o educador a dialogar com os jovens e adultos.

As contribuições dos questionários e das entrevistas quanto ao lugar da EJA no curso de Pedagogia e aos saberes necessários para a formação inicial em EJA nos induziram às seguintes considerações.

A EJA é reconhecida como um saber necessário para a formação inicial do pedagogo. Entretanto, fica sua relevância isolada do contexto do curso, sendo discutida pontualmente no componente e sendo retomada em momentos específicos, quando ocorre o estágio em EJA.

A EJA no curso de Pedagogia e os saberes docentes considerados necessários para atuar nesta modalidade da Educação Básica direcionam nossa análise para a superficialidade da abordagem teórico-metodológica da formação docente e é reafirmada também no distanciamento do debate político-pedagógico desta modalidade. A incompletude da formação foi revelada como uma necessidade de trazer o debate para o centro da formação do pedagogo, e também a formação do educador da EJA.

Os saberes docentes mencionado pelos alunos e explicitados nos planos de curso dos docentes, revelam a necessidade de rever a trajetória da formação inicial em EJA com maior atenção para o planejamento das atividades para a EJA, desenvolvimento metodológico, perfil do educador das para a docência na EJA .

Aprofundar e estudos sobre a modalidade no que se refere á Alfabetização , educação formal o não formal, avaliação da aprendizagem, as experiências com as classes da EJA, a aprendizagem na fase adulta, dentre outros são também saberes necessários para a docência na EJA.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, tanto o curso quanto o componente curricular não contemplam as demandas de formação postas pelos sujeitos, uma vez que a EJA é apresentada no curso em um componente de sessenta horas, tornando-se insuficiente para o estudo sobre a modalidade.

A invisibilidade das atividades acadêmicas com foco na EJA é uma constante no percurso da formação, com destaque para a necessidade da articulação destas atividades com o contexto formativo, possibilitando melhor estudo, planejamento execução e avaliação das mesmas, pois a EJA é tratada como uma modalidade isolada do debate político e pedagógico, configurando-se como um saber de pouca relevância para a formação do pedagogo.

A formação docente em EJA, conforme explicitam Arroyo (2006), Machado (2008) e Soares (2008), ainda não é contextualizada no percurso da formação,

mesmo frente aos múltiplos espaços de atuação do pedagogo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo precisa caminhar na perspectiva de adequar o curso de Pedagogia às demandas profissionais que ora o desafia.

O perfil do educador da EJA precisa romper com o modelo construído por outras etapas do Ensino Fundamental e situar o pedagogo nas peculiaridades que caracterizam os educandos da EJA, construindo uma formação apropriada aos sujeitos e contextos nos quais as experiências de EJA são desenvolvidas.

O PPP do curso de Pedagogia, os planos de curso dos docentes e os sujeitos da pesquisa ressaltaram que sejam assegurados, no percurso da formação inicial, outros componentes curriculares que discutem as especificidades da EJA, a fim de garantir o desenvolvimento de atividades com foco nesta modalidade, dando destaque para a realização de estágios mais planejados ao longo do curso. Machado (2008) recomenda às universidades uma maior organização dos estágios nesta modalidade, a fim de assegurar maior respeito pela comunidade escolar e também ao futuro professor.

Indicamos também a viabilização da criação de componentes Tópicos Especiais da Contemporaneidade em EJA para os graduandos, para os cursos de formação continuada para os egressos do curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas e a criação de grupo de estudos e pesquisas em EJA no *Campus XVI*, a fim de assegurar a formação do pedagogo em EJA, integrando, ainda, o *Campus XVI* com o debate do fórum EJA na Bahia e no Brasil. Além disso, necessitamos ampliar o acervo bibliográfico em EJA no *Campus XVI* e desenvolver a formação contínua de docentes do campus para atuar na EJA, construindo um repertório próprio de conhecimentos para atuação nesse núcleo formativo no *Campus XVI*.

Propomos, em curto prazo, a criação do grupo de estudos e pesquisas em EJA no *Campus XVI*, com a finalidade de coordenar projetos voltados para a pesquisa, o ensino e a extensão, articulando-se a um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do *Campus XVI*, Uneb.

Por fim, esperamos que as reflexões construídas nessa dissertação motivem o pensar e o repensar da formação inicial do pedagogo no âmbito da sociedade

como proposta para se redimensionar a formação inicial em EJA, no curso de Pedagogia do *Campus XVI*, Uneb, e em outros contextos e instâncias formativas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARROYO, M. **Formar Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Série Pesquisa Ação, v.3. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

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 a.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. CAPÍTULO IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, 1971.

_____. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Parecer da CEB nº11/2000, DOU 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.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. MEC 2002.

_____. Resolução n. 04/2010. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. MEC. Brasília, 2010

CARDOSO; Aliana Anghinoni; DEL PINO. Augusto Burkert; DORNELES. Caroline Lacerda. **Os Saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CUNHA, Luiz; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999.

DANTAS, T.; OLIVEIRA, M. O. de M.; R.; AMORIM, A. **Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: Eduneb, 2012

DANTAS, Tânia R. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia**. Revista FAEEBA: educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de educação I, v. 1, n.º 1, (jan/jun) 1992. Salvador: UNEB, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara *et. al.* **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro de 2001.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2001.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria; VARGAS, **Sonia de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo** – Brasília, 4ª edição; Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes da prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **Convite a Leitura de Paulo Freire**. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, 2000.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. **A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 16 out. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **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. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa e Formação**. Brasília: Liber livro Editora, 2006.

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

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos: em aberto**. Brasília, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Revista Inter Ação, [S.l.], 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. 2014. doi: 10.5216/ia.v36i2.16713.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PIMENTA, Selma G. *et. al.* **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Ano 14, n. 17, julho, 2011. Texto apresentado com modificações na Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), proferida por Selma Garrido Pimenta, em 21 de setembro de 2011, em Belo Horizonte.

_____. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8ª Ed.- São Paulo Cortez. 2012.

RIBEIRO, Leda Letro. **A formação inicial do professor de jovens e adultos: projeto para o futuro?** X ANPED SUL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Florianópolis, Outubro 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Prefácio, Fundadores do Instituto Paulo Freire; depoimentos Paulo Rosas, Cristina Halniger Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003

RICHARDSON, Roberto Jarry *et. al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida. **Educação de adultos em disputa: da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária.”** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela Anpae, v. 30, n. 2, p.329 a 348 maio/agosto-2014 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53679>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Sobre saberes construídos com base nas práticas pedagógicas:** reflexões introdutórias. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOUÉ, Nilma Margarida de Castro. **Formação para a docência profissional: saberes e prática pedagógicas.** Brasília: Liber Livro, 2014.

_____. SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos** ' 01/02/2011 188 f. doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte , Natal. Biblioteca depositária: Biblioteca central Zila Mamede - UFRN

SAVIANI, Demerval. **Sentido da pedagogia e papel do pedagogo,** ANDE/Revista da Associação Nacional de Educação, n.º 9, 1985.

SOARES, Leônicio. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos.** In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, Leônicio; VENÂNCIO, Ana Rosa. **A formação inicial do educador de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia.** Disponível em: <<http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos.aspx>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

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

SOARES, Leônicio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leônicio (org.). **Educação de jovens e adultos.** In: Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, T M. (Orgs). **Memória e**

formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 10 de Julho 2015

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 159. Acesso em: 26 ago. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. 3. ed. Brasília: Liber Livro editora , 2004, 2010.

VENTURA Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. **Formação inicial de professores para a EJA**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013 ISSN 2237-1451 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> ou <http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109>. Acesso em: 10 out. 2015.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

Questionário

Como você avalia a sua formação docente para atuar na EJA?

() Boa () Ótima () Ruim () Excelente

Quais as áreas da educação que você se sente mais preparado para atuar?

Quais as áreas da educação você se sente mais fragilizado para atuar?

O curso tem possibilitado a reflexão da formação docente para atuar na EJA? De que forma?

Durante seu processo formativo, quais as temáticas trabalhadas contribuíram para a construção de saberes para atuação na EJA?

Você sentiu falta de alguma temática que considera importante para a EJA que não foi abordada ao longo do curso? Qual?

Você acha importante a abordagem do componente curricular Educação de Jovens e Adultos em processo formativo? Por quê?

Em sua opinião, quais os componentes curriculares trabalhados no curso inseriram de alguma forma a temática da EJA?

De que forma o Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos contribuiu na formação reflexão/ação em relação com a EJA?

Em sua opinião, quais os componentes curriculares deveriam inserir a temática da EJA?

Para você, em seu percurso formativo, que saberes foram considerados importantes para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

Que saberes docentes, construídos no seu percurso formativo, relacionados à EJA você considera que são mais significativos?

Quais são os saberes docentes que você acha necessários sobre a EJA que devem ser abordados no processo de formação do pedagogo?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

Fale um pouco sobre a formação do pedagogo para atuar na EJA, no *Campus XVI*;

Como você percebe o entrelaçamento entre os saberes da formação em pedagogia com os saberes específicos em EJA?

O curso possibilita reflexão/ação sobre saberes docentes para a EJA? Dê exemplo? De que tipo?

Você considera que o componente curricular: Educação de Jovens e Adultos – EJA discute os saberes necessários para a formação do pedagogo em EJA?

Você foi motivado a trabalhar com a EJA durante o seu percurso da formação inicial?

O que motivou você realizar esta atividade?

Qual atividade acadêmica relacionada à EJA você desenvolveu no percurso de sua formação inicial em Pedagogia?

Como foi para você desenvolver as atividades relacionadas à EJA? Quais as facilidades e as dificuldades?

Qual ou quais os saberes que você considera relevantes para a formação do pedagogo em EJA?

A partir de sua experiência com a EJA, no percurso de sua formação inicial em Pedagogia, o que você considera relevante que seja abordado ou aprofundado na formação em EJA?

Cite teóricos que discutem a EJA que foram o abordados/trabalhados na sua formação inicial em Pedagogia.

Comente algum aspecto que você gostaria de relatar que não foi abordado.

APÊNDICE C
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios DA Ética em Pesquisa com Seres Humanos Conforme Resolução n.º466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço:

Complemento: _____

Bairro: Cidade:

Telefone:

E-mail:

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA EJA.”

2.PESQUISADOR(AS) RESPONSÁVEL(IS): MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS E TÂNIA REGINA DANTAS

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1.O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “**A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA EJA.**”, de responsabilidade das pesquisadoras: MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS E TÂNIA REGINA DANTAS ORIENTANDA E ORIENTADORA, respectivamente, da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender que espaço que ocupa a Educação de Jovens e Adultos, no percurso da formação inicial do Pedagogo, no *Campus XVI*, da Uneb.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios através da criação de Componentes Curriculares no âmbito dos Tópicos Especiais da Contemporaneidade –TEC,

como ação que promoverá a formação inicial em EJA.no curso de Pedagogia do *Campus XVI*,
UNEB

Caso aceite, o Senhor(a) será ENTREVISTADO E ESTA ENTREVISTA SERÁ GRAVADA EM VÍDEO/ÁUDIO E RESPONDERÁ A UM QUESTIONÁRIO, pela pesquisadora MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS, aluna do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido a coleta de informações o senhor poderá em algum momento se sentir emocionado durante o processo de lembrar acontecimentos da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar será esclarecida pela pesquisadora e o Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

1. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MARIA DE FÁTIMA SUDRÉ DE ANDRADE BASTOS E TÂNIA REGINA DANTAS

Telefone: (74) 99140-8085

E-mail: FATIMA.SUDRE@HOTMAIL.COM

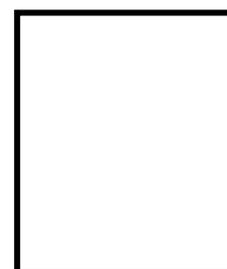
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP: SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO1.Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: **“A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA EJA.”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
responsável
(orientando)

Assinatura do professor
(orientador)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS XVI DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
 TECNOLOGIAS
 PROFESSOR: _____
 PLANO DE CURSO _____ MATRICULA: _____

CURSO: Licenciatura Plena em Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos		
Eixo Temático Articulador: Escola de Ed. Inf. e S. Iniciais: uma construção coletiva e permanente		
Código	Disciplina	Carga Horária
ED0066	EDUC. de JOVENS E ADULTOS	60

Ementa: Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa. Análise dos documentos legais de referencia: LDBEN's, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.

Justificativa

A Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de ampla discussão nos propósitos políticos do país assim como, tema de estudos e pesquisas na formação docente. Logo, essa modalidade é um relevante componente curricular para o curso de pedagogia. Sua discussão além de histórica é necessária no contexto atual do cenário nacional, diante do grau de distorção e analfabetismo do percurso escolar. Discutir a Educação de Jovens e Adultos e sua escolarização reflete as mudanças políticas de inclusão na educação e de equidade social, uma vez que, os sujeitos desse processo são sujeitos de direitos, de conhecimento e produção no coletivo social através da relação educação-trabalho-qualificação e exercício da cidadania. Aprofundar na temática e situá-la como eixo de estudo e de pesquisa através da reflexão histórica numa proposta teórico- metodológica que contribua para a

formação do estudante de pedagogia é que se justifica a disciplina em questão.

Objetivos

-Compreender através do percurso histórico da educação, o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

-Identificar através do contexto histórico-político-social a importância da EJA e sua relação com as políticas de compensação e modalidade de ensino.

Potencializar o conhecimento teórico-metodológico sobre a EJA dentro de contextos formais e não- formais.

Reconhecer na Educação de Jovens e Adultos os sujeitos como autores do processo ensino-

aprendizagem através da mediação comprometida da escola e nos diversos espaços sócio-educativos.

Teorizar sobre pressupostos e concepções do currículo da EJA no sistema brasileiro

Conhecer o que diz a LBDN 9394/96 sobre a EJA enquanto política pública e modalidade de ensino

Metodologia

Aulas mediadas na perspectiva da dialogicidade através de discussões , debates aprofundamento teórico a partir de estudos, leituras e pesquisas. Produções textuais, mesa de debates ,filmes, projetos , memórias orais, relatos com orientações articuladas aos eixos dentro de trabalhos de grupos e individuais comprometidas com o processo de construção de conhecimento na docência e na pesquisa

Avaliação

Compreendendo a avaliação como processo mediado pelas as ações planejadas com o objetivos e metas na perspectiva da aprendizagem significativa e da produção do conhecimento de forma autônoma se estabelece para esse processo critérios como:

Comprometimento com as leituras que favorecerão as discussões e trabalhos;
 Participação e envolvimento das atividades nas aulas e nas atividades de grupo;
 Freqüência nas aulas e assiduidade com a proposta da disciplina;
 Pontualidade e organização na entrega dos trabalhos
 Presença participativa nas atividades de grupo;
 Respeito e ética com os trabalhos de grupo e em visitas à campo;
 Cumprimento das propostas avaliativas;
 Participação nas auto-avaliações de forma reflexiva e comprometida.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Da disciplina-MESA REDONDA COM REPRESENTAÇÕES.

Valor- 10.0

Do eixo-DOCUMENTÁRIO SOBRE EJA COM PAULO FREIRE-PRODUÇÃO

Valor 10.0

Do PPP III-PRÉ-PROJETO

Valor 10.0

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

-----, **A importância do Ato de Ler**.São Paulo: Cortez,2000.

-----, **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente.São Paulo:Paz e Terra,1996.

-----, **Documentário**.São Paulo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos** .(coletânea).Brasília,2006

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**.São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 11. ed.São Paulo:Cortez, 2000.

SANTOS, Edmundo Isidoro. **Educação**: um esboço sobre Alfabetização de Adultos.Jacobina, BA:Tipo Carimbos, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESATADO DA BAHIA.Módulos 1-2-3 . ao **EJA : Aprendizagem longo da vida**.Salvador,BA, 2001.

SOUZA, Ana Inês.(org.)**Paulo Freire-vida e obra**.São Paulo: Expressão Popular, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula**.16 ed.São Paulo:Libertad

Data_08 ___ / 04 ___ / 10 ___

Docente___

Morais _____

Aprovado pela Coordenação do Colegiado

Data ___ / ___ / ___

Coordenador(a)_____

Aprovado pela Direção do Departamento

Data ___ / ___ / ___

Diretor(a)_____

