

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**Raphaela Bang Souza**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA EJA EM CURSO DE  
PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis  
2022

Raphaela Bang Souza

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA EJA EM CURSO DE  
PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em  
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito  
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocemara Triches.

Florianópolis  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Raphaela Bang

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA EJA EM CURSO DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS / Raphaela Bang Souza ; orientador, Jocemara Triches, 2022.

71 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Formação inicial de professores.. 3. EJA. 4. Curso de Pedagogia. 5. Grande Florianópolis.. I. Triches, Jocemara . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Raphaela Bang Souza

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA EJA EM CURSO DE  
PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis, 09 de setembro de 2022.

---

Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Dra.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Jocemara Triches, Dra.  
Orientadora  
EED/CED/UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Lara Rodrigues Pereira, Dra.  
Avaliadora  
MEN/CED/UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Paula Cabral, Dra.  
Avaliadora  
RME-Fpolis-SC

---

Prof.<sup>a</sup> Gabriela Albanás Couto, Dra.  
Avaliadora  
RME-Fpolis-SC

---

Prof.<sup>a</sup> Patrícia Laura Torrígua, Dra.  
Avaliador(a) Suplente  
EED/CED/UFSC

Este trabalho é dedicado à minha avó, minha mãe e ao meu pai, e a todos(as) estudantes da EJA.

## AGRADECIMENTOS

Pode parecer muito tempo uma graduação de 4 anos e meio, mas passa voando! No momento em que escrevo estes agradecimentos, vivenciamos longos dois anos e meio de uma pandemia mundial, onde o curto tempo de uma graduação arrastou-se dias e mais dias, virando quase seis anos de formação inicial. Foram muitos altos e baixos para esse trabalho sair, até pensei que era o tema que não me agradava, mas era a existência dos dias difíceis, que me sabotavam.

Apesar disso, estou aqui para agradecer. Agradecer às pequenas sutilezas da vida; a quem esteve por perto, sendo rede de apoio; aos colegas do Curso de Pedagogia; aos professores que junto de nós, estudantes, lutaram para concluirmos todas as pendências acadêmicas, que ainda nos faltavam para o fechamento deste processo. Mais do que nunca, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina que me formou, florindo meu olhar para uma docência respeitosa, humanizada e cheia de afeto, igual à que eu recebi, durante todos estes seis longos anos.

Agradeço, sobretudo, à minha professora e orientadora, Jocemara Triches, pelo zelo, carinho e paciência, por toda contribuição para que eu conseguisse chegar até aqui, por todo afeto e amor. Às professoras que compõem a minha banca, que foram pensadas e escolhidas a dedo por mim e pela minha orientadora, pois é de grande importância a presença delas neste trabalho e na minha formação, obrigada pela disponibilidade, carinho e dedicação com esta pesquisa e por tudo que fazem pela educação. Por fim e não menos importante, agradeço a minha família, pela vida e pela força que me deram na escrita, pelo lar e por todo o colo no processo.

Ao meu companheiro de vida e trajetória, por segurar em minha mão e me animar, escutar minhas leituras, dos longos parágrafos que redigia; por me apoiar e acreditar na minha capacidade e na docência que defendo. Meu eterno agradecimento, com toda certeza eu não teria conseguido se minhas forças não estivessem entrelaçadas à de vocês. Sigo em frente com o sentimento de dever cumprido!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.53)

## RESUMO

Neste trabalho objetivou-se compreender como se deve constituir a Formação Inicial de Professores para a EJA em Curso de Pedagogia de instituições de ensino superior pública da Grande Florianópolis. Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico a análise de documentos dos Cursos selecionados, identificando o espaço da EJA nas matrizes curriculares, nos ementários das disciplinas e nos projetos pedagógicos de cinco Cursos de Pedagogia da Grande Florianópolis, quais sejam: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade do Estado de Santa Catarina; Instituto Federal de Santa Catarina-Palhoça; Faculdade Municipal de Palhoça e; Centro Universitário de São José. Estas estão localizadas em três Municípios da Região (duas em Florianópolis, uma em São José e duas em Palhoça) e representam a totalidade da oferta da formação inicial de professores no referido Curso em instituições públicas da região. Entre os resultados da pesquisa evidenciamos: que a EJA está presente nos CPe escolhidos com espaços distintos nas matrizes curriculares; porém, nenhum dos Cursos analisados tem a EJA como eixo norteador. consideramos importante ser mantido e ampliado nos currículos e na formação inicial de outras licenciaturas, assuntos que preparem os professores(as) para atuarem na EJA, contribuindo para o desenvolvimento da docência para essa modalidade.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. EJA. Curso de Pedagogia. Grande Florianópolis.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Lista das Instituições de Ensino Superior e documentos selecionados para análise na pesquisa .....	17
<b>Quadro 2</b> – Dados gerais dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis, 2022 .....	40
<b>Quadro 3</b> – Características gerais dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis, 2022 .....	41
<b>Quadro 4</b> – A EJA nos documentos do CPe da UFSC .....	45
<b>Quadro 5</b> – A EJA nos CPe da UDESC .....	48
<b>Quadro 6</b> – A EJA no CPe da USJ .....	51
<b>Quadro 7</b> – A EJA NO CPe DA FMP .....	53
<b>Quadro 8</b> – A EJA nos CPe do IFSC .....	56
<b>Quadro 9</b> – A EJA nas Matrizes Curriculares das IES .....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALFASOL – Programa de Alfabetização Solidária

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATCC – Atividade Técnicos-Científicas ou Culturais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BU UFSC – Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPe – Curso de Pedagogia

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, licenciatura, em Pedagogia

EaD – Educação a Distância

EB – Educação Básica

EI – Educação Infantil

EInd – Educação Indígena

EPRL – Espaço de Privação e Restrição de Liberdade

FIP – Formação Inicial de Professores

FP – Formação de Professores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAED/UDESC – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMP – Faculdade Municipal de Palhoça

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MPSC – Ministério Público de Santa Catarina  
MRC – Movimento de Reorientação Curricular  
NADE – Núcleo de Aprofundamento de Estudos  
PPCPe – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia  
PNA – Plano Nacional de Alfabetização  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PRN – Partido da Reconstrução Nacional  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SN – Sem Número  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
USJ – Centro Universitário Municipal de São José

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 OBJETIVO GERAL .....	11
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	11
<b>2. A EJA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1 SUJEITOS DA EJA .....	27
<b>3. BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA</b> .....	<b>31</b>
3.1 A EJA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2006 .....	33
3.2 EJA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2015 .....	35
3.3 A EJA NA BNCC- FORMAÇÃO INICIAL, 2019 .....	36
<b>4 A EJA EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS</b> .....	<b>39</b>
4.1 A EJA NO CPe DA UFSC .....	43
4.2 A EJA NO CPe DA UDESC .....	47
4.3 A EJA NO CPe DA USJ .....	50
4.4. A EJA NO CPe DA FMP .....	52
4.5 A EJA NO CPe DO IFSC/BILÍNGUE PALHOÇA .....	54
4.6 A EJA NAS MATRIZES CURRICULARES .....	57
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Início relatando a minha trajetória acadêmica, demonstrando as razões que me despertaram o interesse em investigar como trabalho de conclusão de curso (TCC) a formação de professores (FP) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posso dizer que muitas coisas me fizeram chegar até aqui. Uma delas é ser filha de duas pessoas que foram sujeitos da EJA e ser neta de uma avó analfabeta, que não teve o direito e condições para frequentar a escola. Essa pesquisa é, sobretudo, para eles, que não tiveram a chance de estarem na escola durante a idade certa, que atravessados pela pobreza, desigualdade social e de gênero, deixaram os estudos na idade certa de lado. Nesta direção, trago aqui um trecho da fala da minha avó após eu perguntar o motivo dela não ter frequentado a escola:

*“Eu não estudei porque minha mãe não me deixou estudar depois que meu pai morreu. Eu já estava aprendendo a fazer meu nome e sei escrever as letras, mas não sei ler. Eu sei escrever se me mandarem escrever, eu escrevo, mas não sei ler. Mas, quando meu pai morreu não me deixou estudar mais, ela disse que colégio para a menina não fazia falta; para a mulher não fazia falta, e aí eu não estudei. Eu fui a única lá de casa que não estudou; o resto todo mundo estudou. Aí eu tive que me casar, ela [a mãe] fez eu me casar, e me mudei para Porto Alegre; depois vim embora, daí eu nunca tive como estudar, né? Aí veio os filhos e não estudei” (minha avó).*

Outro fator de interesse é meu compromisso com a defesa da educação, para aqueles que de algum modo, como minha família, têm o desejo de estarem na escola, para que possam adentrar em um espaço público, gratuito e de qualidade. Ademais, muito antes de entrar no Curso de Pedagogia (CPe) estive ligada a vários outros movimentos que atuam em prol de melhorias de todas as etapas da educação, participando de grêmios estudantis e fazendo parte da comissão de estudantes que junto aos professores da Rede Municipal verificavam a construção da nova escola do bairro onde eu morava. Minha trajetória sempre esteve ligada de alguma forma ao meio educacional.

Durante minha formação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciada no Curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2016, tinha muitas dúvidas de qual pesquisa faria, mas foi sendo construído em mim o desejo, a certeza, de que seria voltado às políticas públicas educacionais. Foi então na 6<sup>o</sup> fase da graduação, na disciplina de EJA, que conheci a Prof.<sup>a</sup> Dra. Paula Cabral, pesquisadora da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL). Na ocasião foi um deleite ouvir sobre a pesquisa. Fiquei empolgada! Naquele mesmo dia tinha certeza de que meu trabalho seria no mesmo campo, ou seja, sobre a EJA, ainda que não tivesse definido o recorte. Na mesma fase construí um pré-projeto de pesquisa

de TCC, me propondo estudar a EJA em EPRL. Contudo, no ano seguinte, iniciou-se uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que deu origem a doença conhecida como COVID-19, e com ela a suspensão das aulas presenciais em todo país, o isolamento social e, posteriormente, a retomada das aulas só que com ensino remoto. Essa situação tornou impossível realizar uma pesquisa de campo para o TCC. Foi então que, junto a minha orientadora, (re)adaptamos o projeto e definimos novo recorte da pesquisa, escolhendo trabalhar exclusivamente com análise documental. Resolvemos por juntar dois pontos que se aproximavam: 1) A pesquisa da orientadora sobre a formação de professores em Cursos de Pedagogia em Universidades Federais; 2) Minha inquietação sobre a falta de estudos sobre a EJA no CPe e minha empolgação na única disciplina que tematizou sobre o assunto.

O objeto deste TCC ficou delimitado então, na EJA em CPe, portanto, a formação inicial de professores (FIP) para essa modalidade. Apesar de termos feito um planejamento possível de ser realizado remotamente e termos iniciado a execução em 2020.1, nem tudo ocorreu como imaginado. No decorrer dos dias a escrita do TCC foi ficando num segundo plano devido à urgência de trabalhar, problemas de saúde e o cenário muito difícil que assolava o mundo por conta da Covid-19. Em síntese, fui me afastando do meu objeto de estudo, cheguei a crer que nada sabia e que o tema não era o que eu gostava. Mas os dias difíceis foram melhorando e estava na hora de assumir a responsabilidade sobre esse trabalho que enchia os meus olhos de empolgação a cada nova descoberta.

Foi assim que no decorrer do presente ano consegui avançar na pesquisa. Inicialmente realizei um levantamento dos TCC defendidos no Curso no qual estou em formação e no repositório da biblioteca (BU-UFSC), fiz a busca, constatando que o foco principal dos trabalhos acadêmicos da Pedagogia, na sua grande maioria, está voltado aos estudos sobre infância, educação especial e literatura. Ou seja, embora a discussão sobre a EJA seja de extrema importância, poucas pesquisas ainda trazem a discussão sobre a FP e, principalmente, sobre FIP para a EJA.

No CPe da UFSC onde estou me formando temos mais especificamente cinco pesquisas, segundo o portal da Biblioteca Universitária, voltada a temática da EJA com diferentes recortes, desde 2013 até hoje. Para chegarmos a essa resposta, procuramos pelas palavras: EJA e Formação Inicial de Professores. Dentro da temática FIP para EJA em CPe, as questões centrais que buscamos responder eram: Como as Instituições de Ensino Superior vêm assumindo o papel

sobre a formação inicial de Professores para EJA nos Cursos de Pedagogia? Como essa formação vem sendo realizada além dos currículos dos cursos?

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os CPe das Instituições de Ensino Superior públicas da Grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, abordam a FIP para a Educação de Jovens e Adultos.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear na política educacional como deve acontecer a formação de professores para EJA;
- Estudar na produção acadêmica da área a relação entre curso de Pedagogia e a formação inicial de professores para a EJA, utilizando como apoio estudiosos(as) da área, como ARROYO (2005/2006); CABRAL (2013); DI PIERRO (2001/2010); RIBEIRO (2013); SOARES (2005/2006/2010); TRICHES (2010), entre outros;
- Identificar os espaços da EJA, as características, as diferenças e as aproximações nas matrizes curriculares dos CPe selecionados.

Tínhamos por hipótese inicial que o CPe estudado, apesar de formarem professores para atuarem na educação básica e mencionarem diversas modalidades de ensino nos documentos, não preparariam o professor para trabalhar a EJA, assim como considero que o CPe no qual cursei também não prioriza a formação para essa modalidade de ensino. Pela formação que recebi no CPe da UFSC, considero que o vínculo com a EJA é aligeirado, não prepara o docente para assumir todas as singularidades que essa modalidade dispõe e acreditava que isso se repetiria nas demais IES selecionadas.

Consideramos o tema pertinente, pois reconhecemos a importância da FIP como um aspecto crucial no desenvolvimento da qualidade de ensino em todas as etapas da Educação

Básica (EB). Para chegarmos nas respostas das indagações escolhemos a Grande Florianópolis como a região para a pesquisa, pois é onde estou me formando para ser professora, onde já atuo como docente na educação infantil e onde vivo desde pequena. Ademais, a região possui cinco IES públicas, formadora de professores para diferentes cidades da região e são importantes para o desenvolvimento da cidade e do país, representando nosso Estado. Dessas Instituições escolhidas duas são federais, duas municipais e uma estadual, sendo elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)-Florianópolis; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)-Florianópolis; Centro Universitário Municipal de São José (USJ)-São José; Faculdade Municipal da Palhoça (FMP)-Palhoça e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)-Palhoça.

A fim de localizar o leitor, a Grande Florianópolis é composta por outros nove municípios, entre eles Florianópolis, que juntos com outros 13, formam a conhecida Região Metropolitana, totalizando 22 cidades<sup>1</sup>. Florianópolis é a capital do Estado<sup>2</sup> composta territorialmente pela ilha, propriamente dita, onde localizam-se duas das Universidades selecionadas nesta pesquisa – UFSC e UDESC –, e pela parte continental, composta por outros bairros da cidade, que fazem divisa com o município de São José<sup>3</sup>. As outras três IES selecionadas nesta pesquisa estão em outros dois municípios da Grande Florianópolis, sendo duas delas em Palhoça e uma em São José. Na figura que segue conseguimos visualizar e localizar melhor a região conhecida como Grande Florianópolis.

---

<sup>1</sup> Os municípios são: Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara, no entanto a área de expansão conta com mais 13 municípios vizinhos como: Tijucas, Canelinha, São João Batista, Nova Trento, Major Gercino, Leoberto Leal, Angelina, Rancho Queimado, Alfredo Wagner, Anitápolis, São Bonifácio, Paulo Lopes e Garopaba. A região metropolitana tem uma população estimada de 1.209.818 habitantes.

<sup>2</sup> Ela tem um nome representativo de “Ilha da Magia”, por conta das conhecidas lendas e narrativas de Franklin de Cascaes. Trata-se de uma cidade turística. A parte da Ilha de Florianópolis, possui 42 praias, com uma população estimada em 2021, segundo dados do IBGE, de 516.524 pessoas; no ano de 2010 era de 421.240 pessoas, com uma densidade demográfica de 623,68 habitantes por KM<sup>2</sup> (SC, 2022; IBGE, 2022). A população do município de São José segundo o censo do IBGE de 2021 é de aproximadamente 253.705 pessoas e a população do município de Palhoça é segundo os dados do IBGE do ano de 2021 cerca de 178.679 pessoas.

<sup>3</sup> A população do município de São José segundo o censo do IBGE de 2021 é de aproximadamente 253.705 pessoas e a população do município de Palhoça é segundo os dados do IBGE do ano de 2021 cerca de 178.679 pessoas



**Figura 1** – Mapa da região Metropolitana da Grande Florianópolis, 2022.



Fonte: Site do Governo do Estado de Santa Catarina (2022), adaptado pela autora.

Em toda a Região Metropolitana de Florianópolis esses são os cinco Cursos de Pedagogia em IES públicas. O primeiro, na qual estou me formando professora, se refere ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); o segundo, a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), ambas com o campus localizado dentro da cidade de Florianópolis; o terceiro, trata-se da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal da Palhoça (FMP); o quarto o curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, campus Palhoça (IFSC-Palhoça), estando os dois últimos no Município de Palhoça; e por último, e não menos importante, a Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de São José (USJ). No mapa delimitamos de maneira aproximada, onde cada IES situa-se.

Cabe esclarecer que a USJ, desde o início da escrita do TCC, no ano de 2020, oferta quatro cursos de graduação, sendo que um deles era o de Pedagogia, no entanto, entre o ano de 2021 e 2022 foi oficializado o encerramento das atividades de ensino da Instituição, mesmo com muitas manifestações contrárias da comunidade acadêmica e outros apoiadores.

Conforme o pronunciamento realizado pela Prefeitura Municipal de São José, o motivo do fechamento e descredenciamento da USJ se deve pelas indicações feitas pelo Ministério Público de Santa (MPSC) quanto ao não cumprimento dos deveres do Município para com a educação obrigatória, conforme previsto no art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9395/1996 (BRASIL, 1996), justificando a decisão numa “NOTA OFICIAL: Descredenciamento do Centro Universitário de São José”, datada de 17/08/2021 argumentando-se:

[...] O Procedimento Administrativo demanda ao Prefeito Municipal que promova as ações necessárias à salvaguarda da despesa pública e observe os princípios que regem a administração municipal, promovendo o descredenciamento do Centro Universitário de São José, isso porque as transformações que estão sendo vivenciadas no contexto de uma pandemia exige ajustes na execução da despesa pública para garantir os investimentos e inovações indispensáveis ao acesso com qualidade à educação básica, competência constitucional do município [...] (SÃO JOSÉ, 2021).

Tal fato representa uma grande perda e retrocesso para o Município, para a educação pública e para a FIP. Com o fechamento da USJ não haverá novos ingressos de estudantes, mas ficou garantido a continuidade e conclusão das turmas em andamento, inclusive encaminhando-os para outras Instituições formadoras, principalmente privadas (USJ, 2022). Apesar disso, optamos por manter a referida IES na pesquisa, pois até o presente semestre ela ainda está formando estudantes no CPe. Nos cinco CPe indicados iniciamos coletando documentos para iniciarmos as análises e estudos, sendo eles: Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), matrizes curriculares e ementários. Nos documentos buscamos identificar o espaço destinado para a EJA, em disciplinas obrigatórias ou não. Trouxemos no quadro abaixo as IES e os documentos selecionados.

**Quadro 1-** Lista das Instituições de Ensino Superior e documentos selecionados para análise na pesquisa.

<b>Instituição</b>	<b>Nome do Curso</b>	<b>Documentos analisados</b>
<b>UFSC</b>	Licenciatura em Pedagogia	Matriz Curricular (2009.1) PPC (2008)
<b>UDESC</b>	Licenciatura em Pedagogia	Matriz Curricular (2018) PPC (2010)
<b>USJ</b>	Licenciatura em Pedagogia	Matriz Curricular (2019) PPC (2019)
<b>FMP</b>	Licenciatura em Pedagogia	Matriz Curricular (2017.1) PPC (2017.1)
<b>IFSC</b>	Licenciatura em Pedagogia bilíngue	Matriz curricular (2016) PPC (2016)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos Oficiais dos CPe.

Além desses, utilizamos como fonte secundária documentos oficiais que discorrem (in)diretamente sobre as políticas e diretrizes voltadas à FIP para EJA (BRASIL, 2006; 2015; 2019) e sobre as políticas para a EJA (BRASIL, 2010). Através desses documentos, a fim de compreender como cada IES assumia a responsabilidade sobre a EJA e que espaço dão para ela nos seus respectivos CPe, além do número de vezes em que era citada, procuramos documentar como aparece enquanto disciplina, entre outros aspectos importantes para essa produção. Outros procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram os de retomar brevemente a história da modalidade EJA, compreender as políticas educacionais voltadas à FIP e entender o que as políticas de formação docente preveem para FIP para EJA. É essencial reconhecermos que a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica (EB), voltada a jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o médio na idade em que a escolarização é obrigatória. A EJA sempre assumiu um lugar na sociedade e na educação como um espaço de segregação sendo por vezes separada e isolada enquanto direito Ventura (2012, p.76) corrobora:

Dentre os desafios que os cursos de EJA enfrentam, um dos principais é a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias [...] alunos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Eles apresentam em comum nas suas histórias de vida o fato de que estão hoje cursando a EJA porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar. Desse modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza.

Sua origem, data da década de 1930, está relacionada ao processo de industrialização no Brasil quando se sucedeu a abertura de novas escolas no país, neste contexto há uma preocupação com o analfabetismo – na próxima seção retomaremos e detalharemos um pouco mais sobre a história da EJA, para ampliarmos ainda mais nosso olhar para aquilo que tanto é ocultado e que se faz presente durante tantos anos. Por ora, consideramos importante reconhecê-la como um direito, ainda repleto de desafios, tanto na política educacional como nas práticas pedagógicas.

Com o passar dos anos e tantas transformações, a luta e a organização de movimentos educacionais comprometidos com a causa tornou a EJA uma garantia, tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n°

9.394/96, como dever do Estado, exposto pelo art.37, §2 da LDBEN/96: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” (BRASIL, 1996).

A LDBEN/96 reconhece a importância da formação dos professores que atuam na EJA, demandando novas iniciativas governamentais, especialmente, através de iniciativas de formação continuada. Além disso, prevê como formação mínima para atuação na educação básica, no art. 62:

A formação de docentes para atuar na *educação básica* far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, *como formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Ou seja, para atuar como professor/a da EJA, que é uma modalidade da educação básica, uma exigência básica, mínima, de formação inicial seria ser formado numa licenciatura, sendo que para EJA de 1º segmento, na ausência de um/a licenciado/a em Pedagogia pode-se contratar quem seja formado em curso normal de nível médio – antigo curso de magistério. No entanto, mesmo considerando-se todas as especificidades que essa modalidade acompanha junto aos estudantes, Arroyo (2006) atentamente expõe, o quanto a modalidade tem sido inserida em caixas e moldes de uma educação regular, conduzida e condicionada às beiras de um sistema educacional tradicional, dedicando-se sobretudo a uma educação enquadrada nas especificidades infantis. Na mesma direção, Machado (2008) expressa a importância da formação acadêmica que prepare o professor atrelado a concepções entre teoria e prática de maneira indissociável. Para que mudanças ocorram não é somente a FIP que deve mudar, mas sim todos os eixos até chegar na EJA, como as políticas públicas e as diretrizes que direcionam todas as resoluções para as etapas de formação docente. Por sua vez, Soares (2008) confirma que o docente que irá atuar na modalidade da EJA deve ter domínio das suas especificidades, deve conhecer a metodologia, currículo e todas as características que sobre ela se aplica.

Em concordância a isso, consideramos que esta pesquisa vai ao encontro da defesa e do reconhecimento do direito à educação para todos, para que saia da posição de slogan político liberal e torne-se efetivo e concreto, em todos os âmbitos, para aqueles e aquelas que buscam uma escola pública, gratuita e de qualidade, com a intenção de nela aprenderem e ampliarem seus conhecimentos. Desejamos e acreditamos que essa escola seja e possa ser espaço de aprendizagem para aqueles que buscam melhores condições de vida e formação

humana. Lembrando que a escola se constrói também a partir dos professores que nela estão e há especificidades em cada etapa e modalidade de ensino que precisam ser aprendidas, portanto, é fundamental se preocupar e se comprometer com a FP.

No decorrer deste trabalho, retomaremos a aprofundarmos esse debate. Para finalizar, o resultado de toda a pesquisa foi apresentado ao longo deste TCC, dividido em 5 seções, sendo a primeira delas essa introdução.

Na seção 2, intitulada “*A EJA numa perspectiva histórica*”, apresentamos, de maneira breve, como a EJA veio se transformando ao longo do tempo, as disputas e todo o processo de reconhecimento enquanto modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil, em um cenário Nacional e Municipal, com foco na cidade de Florianópolis, além disso quem são os sujeitos desta modalidade, quais as especificidades dessas pessoas e os aspectos que tornam a EJA singular, comparada a outras etapas e modalidades de ensino.

Na seção 3, denominada: “Breve história da formação de professores para EJA” trouxemos um pouco de todas as transformações que a FIP foi sofrendo até os dias atuais, tanto com potencialidades específicas da história da educação no país quanto sobre uma esfera de políticas e documentos que foram modificando-a.

A seção 4 deste trabalho, intitulada “A EJA em Cursos de Pedagogia da Grande Florianópolis” ampliará sobre o recorte da pesquisa, e foi nesta seção que nos aproximamos ainda mais da realidade de como os CPe das IES escolhidas tratam sobre a EJA nos documentos que delimitam e norteiam a prática pedagógica da FIP.

E por fim, mas não menos importante, a Seção 5 deste trabalho, intitulada conclusão, que me guia para finalização deste estudo, além da reflexão acerca do meu objeto de trabalho.

#### 4. A EJA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da Educação Básica, sempre teve sua trajetória demarcada por embates e permeada de processos de exclusão fortemente afetada em seu desenvolvimento e continuidade, por conta dos inconstantes e insuficientes respaldos das políticas públicas. Ganhou notoriedade nacional quando o analfabetismo da população passou a ser visto como um problema sério que precisa ser enfrentado para viabilizar o desenvolvimento econômico. Segundo Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001) foi a partir de deliberações lideradas por Lourenço Filho, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947) que houve expansão na reflexão acerca do analfabetismo e as suas consequências no país. No que diz respeito aos índices de analfabetismo nacionais, Haddad e Di Pierro (2000) expõem que o censo do ano de 1920, indicava que 72% da população com idades superiores aos cinco anos, era analfabeta. Para Soares e Simões (2005, p. 36) isso caracteriza-se a partir desta ideia:

Pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizam na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Cabral (2013) exhibe, que a educação de adultos teve destaque no ano de 1960, período que demarcou e consolidou as concepções acerca da EJA, em conformidade com circunstâncias políticas e culturais, que foram reivindicadas e contestadas naquela época, abrindo espaço para a constituição de grupos e movimentos sociais que eram desejosos por mudanças, a autora ainda afirma, que estes manifestos eram encorajados no campo educativo pelo educador Paulo Freire, que defendia que a educação de jovens e adultos deveria ser pautada por um viés crítico e que promovesse sobre todas as coisas a transformação social. No ano de 1964 o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), via Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, sob influência e coordenação de Paulo Freire, com o qual se desejam ter um pacto nacional pela alfabetização da população num curto espaço de tempo e usando o método de alfabetização de Paulo Freire.

Naquela década o pensamento freiriano estava em expansão e o poder popular impeliu a implantação do ensino supletivo no país, dando acesso à escolarização de pessoas que não haviam frequentado a escola durante a infância e/ou adolescência. Haddad e Di Pierro (2000,

p. 111) também destacam essa questão. Contudo, três meses depois, em abril de 1964, o programa foi extinto e posteriormente reestruturado no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>4</sup>, criado sobre a tutela do regime militar. No âmbito municipal, na cidade de Florianópolis, segundo Cabral (2013), teve o início do seu percurso no contexto da Educação de Jovens e Adultos com as novas transformações na cidade, como a migração do campo para a capital. Debruçada sobre as escritas de Machado (2006), Cabral (2013) expõe que na Capital de Santa Catarina, a Educação de Adultos ocorreu por meio de um convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) no mês de julho do ano de 1970. Pautados sobre os princípios metodológicos de Paulo Freire, visava à formação de monitores para a alfabetização dos sujeitos que constituiria essa modalidade. Isso evidencia como que em diferentes regiões do país o direito e o acesso à educação pública e à EJA se deram de diferentes formas e tempo.

Em âmbito Nacional, mas ainda no contexto da Ditadura, na Lei n. 5.692/1971, seu art.24 (BRASIL, 1971), evidenciava que o Ensino Supletivo tinha como finalidade complementar a escolarização regular para adolescentes e adultos que não havia concluído a escolarização na idade própria, além de proporcionar mediante retorno à escola, aperfeiçoamento ou atualização do ensino regular, todo ou em partes. O governo não deixava compreensível a responsabilidade da oferta educacional no país e limitava a escolarização obrigatória dos 7 anos aos 14 anos, ou seja, a lei sobre educação de jovens e adultos e ensino supletivo ficava na subjetividade e não de uma garantia do Estado para prover o acesso aos estudantes. Conforme, Cabral (2013), foi neste mesmo ano que o Município de Florianópolis deu um segundo passo na educação de pessoas adultas e consolidou uma aliança com o MOBRAL, com a parceria da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, permanecendo ativo até o ano de 1983, posteriormente, prosseguido por um convênio semelhante, chamado Fundação Educar. Sobre os diferentes programas de alfabetização de adultos ao longo da história do país, Machado (2014, p. 388) aponta:

O que se confirma pelas experiências históricas, das campanhas da década de 1940 ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da presidenta Dilma. Todas essas iniciativas resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que delas participou com resultados que correspondem, pelo menos, à conclusão de quatro anos de estudos.

---

<sup>4</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pelo Decreto nº 62.455, em 22 de março de 1968 durante o governo militar no Brasil (BRASIL, 1968).

Em 1985 o Mobral foi extinto, tanto pela sua ineficácia pedagógica quanto pelo seu comprometimento político, juntamente com o fim da ditadura militar no Brasil. No início da década seguinte, no período que ficou conhecido como Era Collor (PRN, 1990/1992) marcado por políticas neoliberais, ficou marcado, segundo Di Pierro (2001), pela não preocupação com a educação, colocando-a em segundo plano. Nos primeiros meses de seu mandato, Collor fechou a Fundação Educar, que substituiu o Mobral, e criou no lugar o Programa Nacional de Alfabetização (PNAIC), que não chegou a dar início, pois não houve apoio financeiro e nem político. Era nítida a leviandade do governo para com a educação brasileira, conforme podemos ver pela fala do então ministro da educação José Goldemberg, a respeito do que ele acreditava sobre os estudantes jovens e adultos no Brasil, publicado no *Jornal do Brasil* declarou:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar, vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, e em 10 anos desaparece o analfabetismo. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 dez. 1991 apud BRZEZINSKI, 2014, p.236).

Em Florianópolis todas essas medidas refletem no sistema de ensino do município. Cabral (2013) explica que em 1993 foi instituído o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), no intuito de firmar compromisso social com a participação conjuntamente da comunidade e de profissionais da rede municipal. Com base nos escritos de Furlani (2009), Cabral (2013) afirma que a EJA tinha para a Rede a mesma importância do que as outras etapas da educação básica, à prova disso seria que o MRC culminou na efetivação da proposta de educação em vigência na EJA, até os dias de hoje. Cabral (2013) relata, agora tendo por referência Haddad (2007), outra iniciativa de um pacto pela alfabetização de adultos no país, datado de 1997, como política do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PSDB, 1995 a 2003) se referindo ao Programa de Alfabetização Solidária (ALFASOL), que, posteriormente, teve continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), via o Programa Brasil Alfabetizado (2003). Vê-se claramente que assim que se mudou o grupo político que liderou o país, mudou o programa voltado à EJA. Portanto, programas descontinuados reforçam a ideia de que qualquer um poderia alfabetizar um adulto. Para Barreyro (2010, p.187), cabe essa situação.



O Programa Alfabetização Solidária mostra que a figura do professor alfabetizador de adultos não é necessária. Colocou, na prática, a ideia de que a alfabetização de adultos não é uma tarefa profissional, ou seja, não precisa ser desenvolvida por um docente especializado em alfabetização de adultos, nem sequer por um professor *lato sensu*, contra tudo o que tem sido desenvolvido na bibliografia especializada sobre a temática nos últimos anos. Pois, qualquer pessoa, com um mínimo de treinamento, poderia realizar essa função.

Segundo autores da área, a nossa LDBEN atual pode ser considerada um dos principais marcos na legislação brasileira em relação à EJA, que fica garantida como direito no art. 4º, assim como em outras partes da Lei. Ademais, nela encontramos a exigência da formação específica para educar os sujeitos desta modalidade. O mesmo pode ser encontrado no Parecer CEB/CNE n. 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58) ao se garantir que “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Outro marco importante para a EJA, como espaço de estudo, disputa, debate, definição de política e defesa da área foram as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)<sup>5</sup>, que teve no ano de 2009 a 6ª e até então última edição. Acrescenta-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu em 2010, possibilitando aos grupos que atuam na EJA a oportunidade de apresentar propostas mais articuladas para a modalidade, servindo de base para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que definiu as metas e diretrizes para a educação brasileira para o período de 2014-2024.

As duas propostas de PNE que chegaram ao Congresso não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiram a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos se limitavam a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA. (DI PIERRO, 2010, p. 94)

Quanto à política de financiamento da EJA, Costa (2009, p. 78-79) exhibe que apesar de no ano de 2006 ter surgido a Emenda Constitucional nº. 53 (BRASIL, 2006c) que incluía a EJA ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

---

<sup>5</sup> A CONFINTEA foi uma conferência internacional, que ocorreu pela primeira vez no ano de 1949, realizada de 12 em 12 anos, e todos os representantes oficiais de Estados e organizações não governamentais e outros representantes eram convocados a dialogar sobre as questões educacionais que afetam todas as partes do mundo, assim, tratavam e estabeleciam propostas e uma agenda de execução para concretizar o que tinha sido discutido. A última CONFINTEA foi realizada no Brasil no ano de 2009, em Belém do Pará.

Profissionais da Educação (FUNDEB), não significou na prática uma ação que atendesse a demanda da área, expondo então:

Partindo do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade. No entanto, isso não aconteceu, pois, a Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA. Isso se explica porque o valor 52 aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R \$662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada Estado para a EJA, será de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade. (COSTA, 2009, p. 78-79).

Isso diz muito sobre a cultura de desmonte da educação pública, desde aquela época, até os tempos atuais. Todas as reformas educacionais que ocorreram deixaram de lado a EJA, dando atenção principalmente para a educação infantil (EI) e para o ensino fundamental (EF), indo contra a ordem de inclusão estabelecida no art. 205 da Constituição Federal de 1988 que coloca em sua redação a educação como um direito de todos, apesar de não constar, a ideia de todos faz referência a todas as pessoas, modalidades e etapas, sem distinção, como responsabilidade Estado para com o direito da oferta, resultando assim em um slogan neoliberal de “Educação para todos”. Em outras palavras, (CABRAL, 2013, p.61) expõe “mesmo que se reconheçam alguns avanços, o campo da EJA ainda carrega marcas caracterizadas por descontinuidades em termos de políticas públicas educacionais, por ter sido frequentemente interpretada numa lógica compensatória”. Na mesma direção, Di Pierro (2010) destaca dois traços nas políticas direcionadas à EJA do governo federal, durante o mandato do PT, com o presidente Lula (2003-2010).

O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de

Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (DI PIERRO, 2010, p.946)

Ou seja, apesar de muitas das iniciativas para a EJA durante a gestão de Lula, elas não garantiram que ela ocupasse um lugar expressivo nos compromissos das políticas educacionais com a educação nos anos posteriores. Para Di Pierro (2010) não foi possível de constatar que as ações práticas reverteram no direcionamento condicionadas à EJA, deste modo, não atingindo as mudanças e metas que foram apresentadas pelo PNE, começando pela superação do analfabetismo. Em outras palavras, a modalidade ainda carrega muitas realidades e descontinuidades de incentivo e apoio das políticas educacionais, por ter sempre sido vista por uma lógica compensatória. Com mais um exemplo recente que representa retrocesso e descontinuidade podemos citar o Parecer CNE/CEB nº1/2021, que foi aprovado no dia 18 de março do mesmo ano e a Resolução CNE/CEB nº1/2021, dispositivos criados com a finalidade de regulamentar as *Diretrizes Operacionais* para EJA alinhando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à nova Política Nacional de Alfabetização (PNA). A Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021 institui:

- I – Ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II – À Política Nacional de Alfabetização (PNA);
  - à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
  - À forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
  - À Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da *Educação a Distância (EaD)*;
  - À oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; [...]
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, 2021, p.1)

Ainda no art.2º da mesma Resolução, profere:

- Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:
- 2-** Educação de Jovens e Adultos presencial;
    - Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
    - Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (BRASIL, 2021, p.1)

Isto posto, por tratar-se de documentos desenvolvidos pelo atual Governo Federal, ao analisarmos a escrita e os objetivos expostos, vemos que o caráter operacional é notório. A EJA passa a ficar vinculada e reduzida à BNCC, que é totalmente voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências. Tal direcionamento invisibiliza os sujeitos da EJA e suas especificidades, além de não ajudar pensar em possibilidades e alternativas para resolução da evasão, abandono ou infrequência destes estudantes, além da oferta ser limitada, centralizada em turno noturno, oferecida em um modelo de lógica compensatória, supletiva, aligeirada e residual, com escassez de materiais didáticos e demais recursos, resultando em uma rotatividade de professores, muitas vezes com dupla regência ou até mesmo professores não concursados que assumem turmas da EJA por falta de professores(as), sucedendo uma docência inadequada às necessidades dos estudantes assim também a culpabilização da infrequência no cenário atual.

Isso tudo representa um enorme retrocesso em tudo que foi alcançado para a modalidade, ainda mais, em relação ao ensino à distância, além do termo “Educação ao longo da vida” (*longlife learning*) que a própria CONFINTEA preconiza como uma responsabilidade atrelada ao estudante da EJA, que hoje em dia só não aprende quem não quer, altamente meritocrática e perversa. Essa política de sucateamento afeta diretamente a classe trabalhadora, que são os sujeitos da EJA, portanto, pensar em um ensino a distância é novamente alimentar uma ideia política de vieses neoliberais e meritocráticos, no qual a EJA foi submetida a tantos anos, e de agora em diante muito mais.

## 2.1 SUJEITOS DA EJA

Primeiramente “Sujeitos da EJA” como aparece nas literaturas de referência, tem a ver com a identidade desta modalidade, ela carrega uma concepção de sujeitos de direitos, com subjetividades, culturas e histórias de vida que devem ser valorizados e respeitados, o não uso do termo “Público-alvo”, coloca a EJA (e o ensino) em uma via de mão única, remetendo à uma educação bancária que foi sempre tão problematizada por Paulo Freire. A EJA é a Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, existindo assim um vasto leque de idades dos sujeitos da EJA e que o Educador que atua na modalidade terá acesso, portanto alfabetizará pessoas dos 15 aos 100 anos, sendo assim, alfabetizar um adulto do meio urbano ou uma idosa do meio rural, que trabalha o dia todo com trabalhos manuais, as mãos vão ser diferente na hora da escrita em

comparação ao jovem não alfabetizado imerso no meio digital. Para indicar quem e qual a idade dos sujeitos da EJA, utilizamos a LDBEN n. 9.394/96, em sua Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos, para situar o leitor, que esta modalidade de ensino é destinada para aqueles que não tiveram acesso ou condições de continuarem na escola, no ensino fundamental e médio na idade que se diz própria, estabelece o documento, a idade mínima de 15 anos de idade para ingresso na EJA do ensino fundamental e a idade mínima de 18 anos de idade para a EJA de ensino médio, a ideia de que exista uma idade própria para acessar qualquer etapa da educação básica subjaz uma negação do direito à educação.

Na LDBEN/96 a EJA está definida nos seguintes termos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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

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

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

Não seria tão compreensível o que iremos falar sobre os sujeitos da EJA se não começássemos esta redação sem citar o que profere Arroyo (2005, p. 29), ao definir que a EJA pode ser considerada “como uma política de ação afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados”. Nesta perspectiva, no que diz respeito sobre a Educação Jovens e Adultos, esse espaço enquanto modalidade da educação básica é estigmatizado como um lugar que “dá uma segunda chance aos estudos”, um espaço desvalorizado em âmbito social, isso pelo motivo dos estudantes serem trabalhadores e trabalhadoras que por algum motivo não frequentaram e concluíram a escolaridade na idade prevista. Os motivos que levaram a isso variam muito, como gravidez na adolescência, má condição financeira, falta de acesso ao espaço escolar advindos de comunidades que não propiciam a assiduidade ao estudo, além de falta de condições básicas para viver, falta de sentido ou vínculo com a escola, entre outros. As pesquisas têm falado sobre muitos elementos acerca disso:

[...] “muitos alunos”, “professores não tinham tempo para tirar as dúvidas”, “aula não fazia muito sentido”, “a escola estava chata”, “encontrava na escola muita gente mal-humorada, principalmente alguns professores”, “não achava muito interessante as aulas”, “professores não estavam nem aí para os alunos, davam a matéria e a gente tinha que se virar”, “trabalhos que tinham que apresentar, não conseguia apresentar bem, era um tempo que eu estava muito nervoso, fechado”, “não fui ajudado nem por professores e nem pelos colegas, pelo contrário, eles atrapalhavam a minha vida lá”. (SILVA, 2022).

Esta citação exprime bem a questão redigida anteriormente: a disposição em investir tempo e energia na educação não surge quando alguém passa fome e vive na miséria, ou não possui emprego e precisa enfrentar a lógica das exigências sociais. Se essa posição social te faz sofrer, a lógica do sistema é que estejamos submetidos a largar todas as coisas consideradas “não tão importantes”, para sobreviver. Embora haja muitas pesquisas a respeito da EJA e de sua história, reconhecê-la também como um campo de disputas é essencial; é necessário também observar o processo de configuração da EJA como parte do contexto de reformas da educação. Compreendemos sobretudo que a EJA é um amplo campo da demonstração da diversidade cultural do Brasil, formado por pessoas de diferentes gêneros, com diferentes idades e histórias, distintas classes econômicas e sociais. Em função disso, não cabe promover um único e exclusivo modo de ensino, que não leve em consideração todas as especificidades desses sujeitos; sobretudo não cabe querer igualar o formato de ensino como em outras etapas da educação básica. Em outras palavras expõe Arroyo (2006, p.30):

[...] no meu entender, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos.

Ainda Ribeiro (2013) demonstra dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que que nos anos de 2009 e 2010, o Brasil possuía um total aproximado de 54.961.958 milhões de pessoas que, por algum motivo, começaram, mas não conseguiram concluir a escolaridade básica. Somado ao número de analfabetos, em 2010 tínhamos um índice de “70.000.000 milhões de pessoas que podiam ser consideradas potencialmente estudantes da EJA” (RIBEIRO, 2013, p.43). Segundo Cabral (2013) o estudante da classe popular é predominante como estudante sujeito da EJA e embora partimos do princípio de que a educação brasileira é um direito social, e uma das estruturas educacionais mais atacadas no país, a EJA enquanto modalidade e o seu público, também é demarcado como um espaço de disputa, entre

a dominação e exclusão, ainda amarrada a uma lógica social de um lugar e de um povo dominado por um povo dominante. Nesse sentido concordamos com Charlot (2013, p.143):

O dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito, [...] ‘inventa seu cotidiano’ por uma permanente ‘bricolagem’ social. Por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a atividade surte efeitos. [...] O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola.

A ideia de que trabalhar com a educação de Jovens e Adultos é diferente das outras etapas da educação básica, isso porque, os sujeitos dessa modalidade enquanto pessoa jovem e adulta, passa a ideia de não necessitar do educar e cuidar, porém (LAFFIN, 2007) discorre a respeito da “disponibilidade emocional e intencionalidade que não se opõe ao ensino e à apropriação do conhecimento, nem consiste em ação assistencialista. Diálogo como princípio educativo numa relação de reciprocidade entre professor e aluno. Intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento”.

A educação dessas pessoas parte de um processo formativo a partir do que eles vivenciam em suas particularidades, dentro dos contextos sociais aos quais pertencem, todos os conhecimentos que possuem se atrelam ao processo formativo (SOARES, 2006). Nesse sentido, a intenção foi identificar quem são os sujeitos da EJA, apresentando elementos que possibilitam o entendimento de que eles são seres,

[...] de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída nas histórias mais amplas (da família, comunidade, sociedade, espécie humana). Para compreender o que acontece na escola, quais as relações [...] com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito. (CHARLOT, 2003, p. 24).

Por fim, estas especificidades delimitam também a formação do profissional educador de Jovens e Adultos, que deve sobretudo contestar o lugar que esses jovens e adultos assumem na sociedade, no sentido de entender e defender uma escolarização que respeita essas singularidades e particularidades de cada indivíduo, não os vendo apenas como resultados de uma exclusão social, mas como sujeitos produtores de cultura

### **3 BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA**

No CPe, ainda que não propositalmente, somos formados de forma que acabamos entendendo à docência apenas na ótica da infância; somos formados pelo delineamento de que o educar se esgota depois da infância ou adolescência. Dialogar sobre a FIP para a EJA enquanto modalidade da educação básica, incide compreendê-la como um processo composto por muita resistência, reconhecer os aspectos dessa luta, para essa pesquisa, é um dos fatores mais importantes, considerando a trajetória desta modalidade educacional, que muito marginalizou-se e que tornou-se reconhecida enquanto modalidade da educação básica com a LDBEN 9.394/96, fortalece a discussão como um espaço de construção que ultrapassa concepções da infância e adolescência.

No entanto, para que essas perspectivas fossem enriquecidas, foram necessárias muitas mudanças no âmbito educacional no Brasil, para que avanços na elaboração das especificidades voltadas à EJA, com políticas públicas que visassem melhorias na qualidade do ensino aprendizagem e a permanência desses estudantes na escola, indo além do reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, sobretudo a garantia da oferta. Conforme mencionado, na LDBEN/96 (BRASIL, 1996), a EJA está contemplada principalmente nos art. 37 e 38, mas neles não se detalha sobre a formação de professores para essa modalidade. Para Arroyo (2006), apesar do direito estar previsto em lei, a EJA está ainda pautada nos moldes de uma educação regular, traçada em um único modelo de ensino e aprendizagem, ou seja, não houve uma ruptura com o sistema tradicional.

Apesar de a educação ter passado por muitas mudanças, consideramos muito importante trazer para essa discussão o fator que é imprescindível para compreendermos a FIP para EJA, os contextos no qual esse educador(a) será formado e as perspectivas que as IES defendem no decorrer do processo de formação dos educadores, pois o fato de entendermos quem é o jovem e adultos que frequenta a EJA já torna o caminho mais fácil. Ser professor da EJA de ensino fundamental ou médio é diferente do que trabalhar com crianças ou adolescentes, portanto é de suma importância que se especifique e se apresente às exigências da formação e da especificidade do trabalho com esses estudantes. Por essa perspectiva de análise, pretendemos pesquisar como aparece a EJA na constituição do CPe e como isso se retrata na formação do educador da EJA. Para isso, usamos como auxílio, referenciais que possibilitam identificar,



aspectos de como a FIP corrobora para a reprodução de desigualdades dentro do campo da EJA, em comparação a outras etapas da EB.

A EJA habita ou deveria habitar o currículo de todos os cursos de FIP não somente em Universidades, mas em todas as IES que possuem licenciaturas. É interessante observarmos como a EJA está apresentada nestes currículos, pois, às vezes, aparece indiretamente em várias disciplinas, mas com pouco aprofundamento ao ponto de se dizer que praticamente não se teve uma formação ou com uma formação inicial aligeirada, que pouco ou quase nada forma o professor para EJA. Há um risco de se acabar naturalizando que para ser professor da EJA basta se ter uma formação continuada ou mero treinamento, como já tivemos na história da EJA. Apesar da FP acontecer em diversos espaços e momentos, e estarmos dando atenção à FIP em específico, conseguimos perceber o quanto o exercício docente para EJA limita-se a diversos fatores. Na análise de Arroyo (2006)

O risco de transferir o processo de Formação Inicial para o nível de Formação Continuada é que, geralmente, esta é de caráter facultativo, realizando-se concomitantemente ao exercício docente. Isso significa que o tempo que o professor possui para se dedicar aos estudos é limitado; caracteriza-se, na maior parte das vezes, por ser indefinido, indeterminado, aligeirado, fragmentado, interrompido e muitas vezes se realiza na modalidade a distância, orientados por políticas de governo provisórias e focais.

Porcaro (2011, p. 34) afirma ainda:

A formação inicial ofertada pela universidade não é valorizada no momento da inserção profissional, não havendo uma relação estreita entre formação acadêmica e campo de atuação. Assim, embora a EJA esteja se desenvolvendo em todas as regiões, existe ainda uma realidade que exige atenção do governo e de todos os que se envolvem com a EJA. Entre essas questões, se encontra a referente à formação dos educadores de jovens e adultos, pois não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos e esta formação vem se dando de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”, como afirma Arroyo (2006), em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Para além dos apontamentos feitos, recorreremos à legislação sobre formação docente e sobre a EJA com o intuito de compreender o que se prescreve para a formação de professores para a referida modalidade. Pós LDBEN/96 (BRASIL, 1996) outros documentos oficiais foram aprovados para orientar mudanças em cursos de licenciatura, sendo os mais recentes:

Em 2006 foi publicada a Resolução n. 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, licenciatura em Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006) (...) Em 2015 foi publicada a Resolução n. 2/2015, que definiu, nos moldes da DCNP, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFICP) (BRASIL, 2015), voltada para todas as licenciaturas do país, induzindo

mudanças e novas organizações para os currículos dos cursos;(…) Em 2019 foi publicada a Resolução n. 1/2019, revogando a Resolução anterior de 2015 e definindo então as Diretrizes Curriculares para a Formação inicial de Professores para Educação Básica, atrelada a BNCC, modificando curricular mente todas as licenciaturas, e alterando significativamente o que era previsto nas Diretrizes anteriores. Em 2020, na esteira destas Diretrizes saiu a BNC-formação continuada de professores (BRASIL, 2020), mas que não analisaremos nesta pesquisa, por não ser o foco principal.

Saviani (2011) corrobora em suas escritas sobre os desafios que precisamos enfrentar para a FP, eis os principais: a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático e por último f) jornada de trabalho precária e baixos salários. Se não houver mudanças nesses critérios sobre a FP, tampouco haverá mudanças na qualidade da oferta da EJA. Na próxima seção faremos comentários sobre cada um dos documentos citados para que possamos assimilar o que está prescrito, previsto sobre a EJA, ou seja, como esta modalidade é mencionada curricularmente.

### 3.1 A EJA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2006

Pautada pelas escritas de Machado (2008) a DCN/CPe de 2006, vem para reforçar as perspectivas de um profissional pedagogo, que atuará na educação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. No documento está enfatizado em seu Art. 4º os seguintes campos de atuação dessa formação de professores.

Art. 4 O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para *exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio*, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, SP. Grifos nossos)

Triches (2016) ainda completa:

O CPe, na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), é exclusivamente licenciatura, vocacionada à formação de um profissional polivalente que poderá atuar em mais de 10 campos escolares e não escolares: como docente, na EI, nos AIEF, nos Cursos Normais e de Educação Profissional de nível médio, na Educação Especial (EE), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Indígena (EInd) e Quilombola; como gestor, na área de especialistas (orientação ou supervisão educacional); por fim, como pesquisador e em “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006b, p.1). Tais áreas foram deixadas em aberto para serem preenchidas conforme interesse, demanda, localização ou trajetória de estudos de cada instituição, que deve defini-las em seu projeto político pedagógico. Pela Resolução, o CPe deve ter no mínimo 3.200 horas, sem especificação da duração em anos. A docência, em sentido estrito, é entendida como ensino. Contudo, as DCNP constroem um conceito próprio, com sentido alargado, no qual se reúnem docência, gestão e pesquisa, formando assim o tripé do curso. (TRICHES, 2016, p. 56-57).

Nas DCNP (BRASIL,2006) não se discorre sobre as especificidades da EJA nem abertamente sobre a educação básica em sua totalidade. Jovens e Adultos é mencionado duas vezes, sendo uma para reconhecer a modalidade como campo de estágio e outra para se referir aos conteúdos da formação dentro de um dos núcleos do curso no qual dever-se-ia viabilizar espaço de “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006, p. 3) como discorre o documento. Sobre isso, muito chama atenção, pois como haver estágios na modalidade visando o crescimento profissional, se pouco sabe o estudante sobre a base teórica e pedagógica da EJA? Soares (2011) defende a existência de uma formação exclusiva para educadores que atuem na EJA, desde 2006, quando as Diretrizes do Curso de Pedagogia cessaram com as habilitações nos cursos de FI, a EJA e outras especificidades da educação básica, não foram tão contempladas nos novos currículos dos cursos. Concordamos sobretudo que há necessidade de uma formação de professores que defenda a EJA como uma modalidade da educação básica, além da educação infantil como em muitas Universidades e instituições de ensino Superior que irão aparecer neste trabalho.

Os índices expressam todos os anos os retrocessos que a EJA enfrenta, a responsabilidade colocada sobre o indivíduo pela sua não escolarização o que segundo RIBEIRO (2013) "Subalternizar a EJA", para a autora, “Esse projeto de Nação que se atrela à produção da política expressa nesses documentos vai tentar esconder que esse é um projeto político de classe”. (RIBEIRO, 2013, p.114). Além da naturalização desses fatores, entre outras

coisas que interferem diretamente na persistente omissão do Estado brasileiro pela garantia da oferta e do direito à educação de pessoas jovens e adultas. Para Arroyo (2006) um dos maiores desafios da EJA está diretamente relacionado à falta de uma FP aprofundada na educação básica em toda sua completude, Machado (2008), por sua vez, corrobora com Arroyo (2006) e completa, proferindo que os currículos dos cursos com as ausências das práticas educativas têm formado docentes no Brasil de maneira ineficiente em diversos aspectos.

A autora ainda indica que a formação está quase sempre voltada para a infância e para a defesa de uma educação ou estudante ideal. Desta forma, as Diretrizes para o CPe que foram aprovadas no ano de 2006, passa a tratar da formação e atuação do profissional da Educação, estabelecendo a EI, anos iniciais do EF e EJA, sem aprofundamento, e para que essa realidade seja diferente, os currículos devem sobretudo discutir a modalidade da EJA, dando espaço para que o estudante possa compreender todas as especificidades desta modalidade e atuar de forma crítica na Docência com Jovens e Adultos.

#### 4.1 EJA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2015

As diretrizes de 2015 (Brasil, 2015) tratam da formação inicial e continuada de professores e orientaram reforma e ajustes curriculares de todas as licenciaturas do país.

Na busca de maior organicidade das políticas, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL. CNE. 2015) estrutura os marcos para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior e para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação e define os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 202).

Fazendo uma busca na Resolução CNE/CP nº 2/2015 sobre EJA, encontramos nove vezes as palavras jovens e adultos, portanto, se reconhece que no Brasil a FP deve incluir a EJA e que para se atuar como docente nessa modalidade deve-se ter formação, como vemos a seguir:

Art.2º- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre

elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3)

Essa ideia se repete nas outras oito vezes no documento. Mas, numa das partes do art. 13, menciona-se que deveria ter conteúdo específicos sobre as diferentes modalidades, como segue:

“§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, p. 11)

Educacional e, sobretudo, Político e Social. Por meio desses eixos de formação e que através deles a realidade da nossa sociedade pode ser diferente.

### 3.3 A EJA NA BNCC- FORMAÇÃO INICIAL, 2019

Em 2016 com o afastamento da então presidenta Dilma Rousseff, o seu até então aliado e vice-presidente Michel Temer, assume o cargo de presidente do Brasil, o mandato teve início no dia 12 de maio do mesmo ano e perdurou até o ano de 2019, quando Jair Messias Bolsonaro assumiu o poder. Trazer essa contextualização histórica é relevante para entendermos o enredo das Diretrizes Curriculares a partir da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que sofreu alterações significativas, pois como pressuposto: *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Não obstante, todos os caminhos que a EJA percorreu, agora atrelada a BNCC, discorre o Art. 6º do documento:

Art. 6º - A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 03)

Porém, somente neste trecho o documento trata sobre a EJA, não aparecendo mais a modalidade em outras sessões da BNCC. Nesse cenário, o mais alarmante é um documento nacional, que irá orientar os cursos de formação inicial, conduzindo uma formação pautada apenas na prática, quebrando o preceito de que teoria e prática são indissociáveis. Para Macedo (2018, p. 31) advém uma crítica ao documento:

Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação. Stephen Ball (2009) não é o único autor a denunciar os problemas de um modelo que, como este, aparta formulação de implementação curricular. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo

O documento de 2019 apresenta uma preocupação e resistência por parte dos cursos de licenciaturas e Universidades em aderi-lo, isto porque, no que tange a EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, o documento retira das IES e Universidades a identidade construída por muita luta acerca da FIP, e terceiriza novamente, encaixotado em receitas e métodos a formação ofertada.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) manifestou-se em conjunto com o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação/ Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) para demonstrar a não coerência advindo do conteúdo preliminar da BNCC para a FP (BRASIL, 2018) . Em documento, manifestaram-se contrários a forma como foi imposto a implementação da BNCC de Formação, sem quaisquer trocas com as universidades, escolas, professores etc., afirmando que “A intenção de um desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente” (ANFOPE, FORUMDIR, 2018).

O manifesto ainda enfatiza, que o documento tem como critério ampliar o controle sobre as instituições “ferindo de todas as formas a autonomia universitária e comprometendo a diversidade de projetos de formação” ou seja, em outras palavras, desestruturando nossos estudos, conhecimentos, reelaborando em vieses aligeirados e práticos os conhecimentos que foram construídos ao longo da caminhada da FP. Posto isto, olhando para as normativas, percebe-se que a reforma na formação inicial atinge diretamente a educação básica, pois diferentemente do desfecho das diretrizes anteriores, o que irá ser implementado configura-se como agravante, pois não tem compromisso real com a oferta da EJA, estruturando metas que

não são mais pautadas em como a modalidade em si e o processo de escolarização dessas pessoas funciona, para além de questões metodológicas e pedagógicas.

#### 4. A EJA EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Nesta seção realizamos um recorte referente a FIP com direcionamento para EJA em CPe de IES públicas da Grande Florianópolis – UFSC, UDESC, FMP, IFSC e USJ. Descrevemos inicialmente as características gerais dos Cursos no intuito de compreender como a EJA aparece e como se dá a organização das disciplinas nessas Instituições; trabalhamos com os dados presentes nos documentos de cada IES supracitado, fazendo um levantamento geral e identificando as particularidades e aspectos comuns deles.

Trabalhamos com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCPe), informações dos ementários das disciplinas e com as matrizes Curriculares (UFSC, 2008; UDESC, 2017; USJ, 2019; FMP, 2017 e IFSC, 2016). Relembramos, conforme mostrado na seção anterior, que também investigamos documentos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente para EB (BRASIL, 2006; 2015; 2019), que estabelecem, guiam e orientam a construção dos currículos do CPe.

Relembramos que o tema da pesquisa e toda a análise feita até agora, referentes aos CPe e sobre a FIP, partem da inquietação que se fez presente durante toda a escrita: Como as IES vêm assumindo o papel para com a formação inicial de educadores para EJA? Como essa formação vem sendo realizada além dos currículos dos cursos? Sabemos que os PPCPe não dão conta por si só de explicar como acontece a formação dos licenciados em Pedagogia, mas é o principal documento do Curso que orienta a formação ofertada. Nessa direção, concordamos com Triches (2016).

A coerência entre PPCPe, planos de ensino e prática docente representa um desafio para boa parte das IES do Brasil. Apesar disso, não se tira o mérito de pesquisa, projetos pedagógicos. Eles são resultado das negociações e disputas internas de cada instituição, uma exigência legal e um documento oficial aprovado em assembleias, colegiados e/ou por órgãos superiores das universidades, pelos quais conseguimos conhecer, relativamente, que profissional se almeja e se assume o compromisso de formar. (TRICHES, 2016, p. 119)

Feita essa elucidação, iniciamos apresentando as principais características dos CPe selecionados. Sistematizamos esses dados em quadros para que se tornasse o mais compreensível possível esse trabalho.



**Quadro 2-** Dados gerais dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis, 2022.

<b>Instituição de Ensino Superior (IES)</b>	<b>Nome do Curso</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Modalidade/ turnos</b>	<b>Cidade da oferta</b>
<b>UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina</b>	Licenciatura em Pedagogia	1960	Presencial/ Vespertino	Florianópolis
<b>UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina</b>	Licenciatura em Pedagogia	1963	Presencial/ Matutino e Noturno	Florianópolis
<b>USJ- Centro Universitário Municipal de São José</b>	Licenciatura em Pedagogia	2005	Presencial/ Noturno	São José
<b>FMP- Faculdade Municipal de Palhoça</b>	Licenciatura em Pedagogia	2006	Presencial/ Matutino	Palhoça
<b>IFSC-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.</b>	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras- Português)	2017	Presencial/ Noturno	Palhoça

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos Oficiais dos CPe (UFSC, 2008; UDESC 2017; USJ 2019; FMP2017; IFSC.2016).

Neste primeiro quadro podemos ver que o CPe da UFSC é o mais antigo na ordem apresentada, posteriormente o CPe da UDESC ambos criados na década de 1960. Já o mais novo é o CPe Bilíngue do IFSC, que também é o único entre eles que se apresenta com uma nomenclatura e modalidade diferente - todas as outras quatro instituições apresentam seus cursos com a respectiva nomenclatura: “Licenciatura em Pedagogia”. Os turnos de maior oferta são respectivamente: Noturno, presente em 3 das 5 IES, matutino, ofertado em 2 das 5 IES, e por último o período vespertino, ofertado apenas numa das IES estudadas. Abaixo apresentamos mais um quadro com características gerais dos CPe.

**Quadro 3** – Características gerais dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis, 2022.

IES	Ano do PPPC	Turno de oferta do curso	Quantidade de vagas	Carga horária total	Quantidade de fases
UFSC	2008	Vespertino	100 vagas totais	3.870 h/a = 3.225 horas	9 semestres
UDESC	2017 ajuste curricular	Matutino/ Noturno	80 vagas totais	3.852 h/a = 3.210 horas	8 semestres
USJ	2019	Noturno	80 vagas totais	3.226 horas	8 semestres
FMP	2017	Matutino/ Noturno	100 vagas totais	3.341 horas	8 semestres
IFSC	2016	Noturno	100 vagas totais	3.460 horas	8 semestres

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais dos CPe (UFSC, 2008; UDESC 2017; USJ 2019; FMP 2017; IFSC 2016).

O Quadro 3, no que concerne às características gerais de cada curso, podemos perceber que a maior carga horária (CH) como é apresentado nos documentos do CPe de cada instituição é o CPe da UFSC com 3.870 h/a no entanto temos que levar em consideração também que outras instituições, utilizam o sistema de horas cheia, assim o curso com mais horas é o da FMP com 3.460 horas, que apesar de haver menos semestres em comparação ao CPe da UFSC, possui um total de 235 horas gerais a mais nesse formato de cálculo de horas. Todas elas respeitam o mínimo e chegam quase perto da carga horária mínima exigida para as licenciaturas, que é de 3200 horas. Variam de 80 a 100 vagas anuais, algumas das instituições possuem apenas um vestibular por ano e outras até dois, e nestes casos as vagas totais são divididas pelos turnos. O único curso com 9 semestres é o da UFSC. Todas as licenciaturas aqui pesquisadas se adequam às diretrizes curriculares nacionais para a FIP de 2015 na qual ficou promulgado que:

Aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, determinam que os CPe tenham, “no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) h/a de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (BRASIL, 2015a, p. 11 apud TRICHES, 2016, p.119)

Além do mais, Triches (2019) discorre sobre a duração mínima em anos para os CPe é um progresso comparada às DCNP, com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006). Esta definia que o CPe:

[...] na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), é exclusivamente licenciatura, vocacionada à formação de um profissional polivalente que poderá atuar em mais de 10 campos escolares e não escolares: como docente, na EI, nos AIEF, nos Cursos Normais e de Educação Profissional de nível médio, na Educação Especial (EE), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Indígena (EInd) e Quilombola; como gestor, na área de especialistas (orientação ou supervisão educacional); por fim, como pesquisador e em “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006b, p. 1). Tais áreas foram deixadas em aberto para serem preenchidas conforme interesse, demanda, localização ou trajetória de estudos de cada instituição, que deve defini-las em seu projeto político-pedagógico. (TRICHES, 2016, p. 56)

Triches (2016) manifesta que os CPe apesar de serem responsáveis pela FIP e a atuação que os profissionais irão exercer, cada qual possui uma especificidade e demanda, bem como exigência de conhecimentos específicos, ou seja, cada curso teria um eixo a seguir. Reitera ainda, que os CPe não podem formar para todas as etapas da EB, e não considera possível que um único curso de graduação seria capaz de formar para todos os distintos campos da educação. Isto posto, entendemos que a formação não se perfaz após a conclusão da licenciatura, demandando a formação continuada, não de forma ocasional, mas contínua, que alimenta o profissional de novas perspectivas, sobretudo com a construção da identidade de professor(a). Triches (2016) ao analisar 27 CPe de Universidades Federais do país, um por região, identificou a EJA como campo de atuação para o egresso do Curso em pelo menos 16 Instituições, fora as disciplinas obrigatórias e optativas encontradas. Nessa mesma direção, Ribeiro (2013, p.74), citando Silva (2010) sustenta que:

É importante trazer as assertivas das Diretrizes da LDBEN n°. 9394/96 (BRASIL, 1996) para o curso de Pedagogia porque é nesse curso de graduação que se formam os docentes que irão atuar na modalidade de Educação para jovens e adultos’. Embora a autora insira em seu texto o artigo 62 desta mesma Lei, ela o faz não para definir o que concebe por formação inicial, mas para defender que a formação do pedagogo não pode acontecer de qualquer maneira’. A pesquisadora conclui que a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos é fundamental, mas esse processo não finda com o término do curso de Pedagogia, pois ser professor é um procedimento constante de busca pelo saber. Segundo Jane Silva (2010), essa busca só é possível mediante pesquisa contínua aliada à prática docente transformada num processo de ‘ação-reflexão-ação’

Buscando mapear como a EJA aparece nas cinco Instituições escolhidas nesta pesquisa, apresentaremos abaixo ao longo do texto, separados por subtítulos.

#### 4.1 A EJA NO CPe DA UFSC

O primeiro CPe que analisamos é o da UFSC, instituição em que estudo, trazendo um pouco de sua história para contextualizar as mudanças pela qual passou. Segundo consta no PPC da UFSC (UFSC, 2008) o curso foi o primeiro do Estado de Santa Catarina e nasceu integrado a outros sete cursos (Direito, Farmácia, Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia) que também deram início a UFSC enquanto Universidade. O CPe em específico começou a funcionar no ano de 1960 com oito estudantes e apenas em 1975 que passou a ser reconhecido pelo MEC.

Na época sua finalidade era a formação de professores para o ensino médio, docência em escola normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não-docentes, como orientação e supervisão educacional, nas antigas habilitações. Foi então no ano de 1990, após muitas mudanças, que o CPe passou a assentar a ideia de “educador pesquisador”, marco importantíssimo para o curso até a atualidade. Em 1993 o CPe promoveu a primeira semana da pedagogia nomeada “Pedagogia mostra tua cara”, o objetivo era retomar toda a reestruturação do Curso, redefinir a FIP educador, atrelado ao compromisso de defesa de uma escola pública e gratuita para toda população.

Foi em 1994, então com o “Seminário Avaliação/Reformulação do Curso de Pedagogia da UFSC” com a participação de estudantes e docentes, que o CPe teve mais uma mudança, passou a ter como finalidade a seguinte redação, segundo consta no PPC (2008, p. 8).

O Curso de Pedagogia da UFSC, sob forma de licenciatura plena, formará PEDAGOGOS para atuar no Magistério de 1o. Grau – séries iniciais, Magistério de 2o. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar.

No documento do CPe da UFSC de 1994, não há menção a Educação de Jovens e Adultos, diretamente, mas visava em suas escritas que a FIP teria por objetivo formar Pedagogos para atuarem no Ensino Médio na modalidade Normal, segundo (RIBEIRO, 2013, p.100):

O termo “jovem” e o termo “adulto” vêm associados à Educação Básica, o que permite vislumbrar que esses podem corresponder tanto ao aluno da EJA quanto ao aluno do Ensino Médio na modalidade Normal.

Com base na análise desses documentos, ficou evidente que a política de FIP para a educação básica para a modalidade EJA neste CPe não aparece de forma objetiva. Com a nova

matriz curricular a formação proposta do CPe visava atender não somente a formação para a docência, como também para funções especializadas nas escolas, sendo elas: Administração/gestão escolar; supervisão escolar e orientação educacional, que antigamente eram contempladas nas habilitações e agora remodeladas, integradas aos conteúdos da FIP para a docência.

Sabe-se que o PPC é a materialização do Currículo do Curso e que através dessa construção, torna-se possível estabelecer uma organização do trabalho pedagógico, com o novo PPC de 2008, que entrou em vigor em 2009.1 (UFSC, 2008), o curso passou a ser exclusivamente uma licenciatura. O perfil do egresso da UFSC sinaliza que o/a estudante do Curso será professor(a) que atuará na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Há no curso conteúdos sobre a coordenação pedagógica e trabalho coletivo e que o compromisso pautado com essa instituição formadora é com a educação pública, gratuita e de qualidade junto a defesa do acesso ao conhecimento por parte da população que frequenta a escola pública.

O CPe da UFSC tem uma matriz curricular adequada às DCNP (BRASIL, 2006) e está implementando um ajuste curricular para se adequar à Resolução n. 2/20015 (BRASIL, 2015). Cada documento institui e caracteriza uma especificidade diferente, que é responsável por um importante parte da FIP, bem como, o direcionamento do aprendizado para as etapas e modalidades da EB, por isso, nossa atenção ao pesquisarmos como a EJA aparece nesses documentos e atentas a forma, da oferta enquanto disciplina por exemplo, obrigatória ou optativa. No atual Projeto do Curso a EJA não aparece como campo de atuação desse Licenciado, ainda que os anos iniciais, pois o foco está na atuação para infância. Apesar de não ser campo de atuação, a EJA aparece na matriz curricular do Curso, como disciplina e conteúdo, conforme veremos na sequência.

**Quadro 4-** A EJA nos documentos do CPe da UFSC

IES	Documentos e ano	Quantidade de páginas	Quantidade de vezes em que a EJA é mencionada
UFSC	Matriz Curricular do Curso (2009.1)	10 Páginas	2 por extenso 0 abreviada
	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2008)	47 páginas	9 vezes por extenso 8 vezes abreviada
	Ementário (2008)	8 páginas	4 vezes por extenso 7 vezes abreviada

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do CPe da UFSC.

Neste contexto, ao analisarmos os documentos do CPe da UFSC especificamente, o currículo, tivemos como objetivo listar através das fases do curso, suas disciplinas, cargas horárias, se a disciplina é optativa ou obrigatória e a quantidade de horas que cada uma delas possui. No caso da UFSC, ainda lista os Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADES) e Atividades Técnico-Científicas ou Culturais (ATCC).

O Ementário identifica a parte teórica do que será abordado em cada disciplina, além de sua carga horária individual e por fim o PPCPe, refere-se a orientações que guiam a prática pedagógica na FIP, atrelados a documentos que possibilitam a elaboração da proposta e os delineamentos do curso, como o campo específico para atuação, além da defesa dos princípios e considerações para as bases epistemológicas do campo da Educação.

Analisando os documentos verificamos que o que mais menciona a EJA é o PPCPe que a aparece 9 vezes por extenso e 8 vezes de maneira abreviada. A EJA no PPCPe da UFSC, aparece no documento de maneira mais sucinta e breve. Apesar da defesa da educação formal para com as crianças e juventude, apenas duas disciplinas são ofertadas no curso voltadas à EJA e em algumas disciplinas aparece genericamente como conteúdo.

Ao analisarmos mais profundamente cada uma das características, seguimos respectivamente a mesma ordem de documentos dos quadros, as duas vezes por extenso “Educação de Jovens e Adultos” na Matriz Curricular do CPe da UFSC, condiz com duas

disciplinas uma obrigatória de 72H/A de crédito na grade curricular e a outra na categoria de Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NADE) com 52H/A na grade curricular.

Posteriormente analisamos o PPC (UFSC, 2008) às 9 vezes que a palavra “Educação de Jovens e Adultos” aparece por extenso no documento condiz com as seguintes questões observadas. A primeira delas explica de maneira mais sucinta que as disciplinas pautadas no currículo do CPe assumem e abordam questões importantes para a docência que a escola pública carece, e que encontram-se esses aspectos distribuídas nas disciplinas obrigatórias e nos NADES todos esses critérios; já na segunda vez que a palavra aparece por extenso no documento demonstra quais são essas disciplinas, repetindo na mesma frase 2 vezes “Educação de Jovens e Adultos”; na terceira vez em que é citada no documento, vem na intenção de revelar o compromisso que o currículo possui com a teoria e a prática para com a EJA na FIP, incluindo os aspectos necessários para a docência em todos os níveis e modalidades educativas da EB; já na quinta vez em que aparece a palavra duas vezes são citadas na mesma frase, e o objetivo era apresentar a disciplina obrigatória do currículo com a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos”.

O mesmo acontece na próxima busca, na sétima vez em que é citada, na mesma frase aparece duas vezes por extenso e tem como objetivo também apresentar a segunda disciplina do currículo, que tem a mesma nomenclatura da disciplina anterior, porém encaixa-se na matriz enquanto NADE e não como disciplina obrigatória e também possui uma carga horária menor, com um total de 52 H/A; por fim na nona vez em que aparece no documento e na mais crucial em todos os aspectos é quando a palavra por extenso é citada no documento, na parte de avaliação do PPC do CPe, onde é considerado a necessidade de uma reforma ou mudança em aspectos do currículo que atendam o aumento de cargas horárias e opções de disciplinas que contemplem assuntos como a EJA, mais vezes na matriz curricular.

Cabe aqui uma discussão particular sobre meu ponto de vista sobre o CPe UFSC, não teria como não ter essa avaliação num documento tão importante e que norteia as práticas educativas da FIP, seria estranho se as pesquisas elaboradas e realizadas não dessem resultados como esses, já que em quatro anos e meio eu enquanto estudante do CPe UFSC, só tive a oportunidade de esbarrar com a disciplina obrigatória, e que naquela época não havia professora efetiva na disciplina, e que por sorte foi ministrada por uma grandiosa professora que não era da área, mas que se desdobrou para trazer assuntos pertinentes e importantes da EJA para a minha FIP.

O terceiro e último documento analisado com o critério de procurar palavras por extenso foi o ementário das disciplinas no qual encontramos 4 vezes e já apresentamos anteriormente onde e como encontram-se destacadas. Dando continuidade, usamos também como critério de análise, como aparecia a palavra “EJA” de maneira abreviada nos 3 documentos, a ideia e o objetivo deste levantamento é depois compararmos as IES estudadas e conseguimos delimitar quais foram as respostas que encontramos para nossas perguntas iniciais e se conseguimos concluir o que enumeramos lá no início da pesquisa como os objetivos específicos e gerais do nosso trabalho.

Assim sendo, de maneira breve nas 10 páginas que compõe a Matriz curricular do CPE, o primeiro documento por nós analisado, a palavra abreviada não apareceu, já na busca realizada no PPC a primeira das 8 vezes encontrada de forma abreviada tem como finalidade descrever que a EJA assim como outras disciplinas listadas pertencem ao critério de Núcleo Básico, ou seja, disciplina que respeita carga horária mínima destinada pelas delimitações das DCNP no total de 2800 horas.

Por fim, as outras vezes por extenso a palavra comunica informações já elencadas anteriormente, como a explicação do que a disciplina em específico irá tratar, o próprio ementário disposto no quadro acima, 4 vezes por extenso, 7 vezes abreviado totalizando 11 vezes totais no documento.

#### 4.2 A EJA NO CPe DA UDESC

A UDESC, completou 59 anos no ano de 2022, primeiramente criada em 1963 como Faculdade de Educação e tornando-se UDESC no ano de 1965. Já o CPe iniciou cerca de um ano depois do início da Faculdade de Educação, mais precisamente no dia 1º março de 1964. O CPe integra com outros cursos – como Biblioteconomia, Geografia e História- a Faculdade de Educação (FAED). Posto isso, o perfil de egresso no documento da UDESC nomeado como perfil profissional, engloba questões muito importantes na carreira docente, como a Ética no exercício da profissão, os lugares e as áreas onde poderá o profissional da educação atuar, além disso, cita diretamente a modalidade da EJA como parte da EB e a defesa para com o campo da pesquisa e extensão que faz parte desta Universidade.



**Quadro 5-** A EJA nos CPe da UDESC

IES	Tipo de documentos e ano	Quantidade de páginas	Quantidade de vezes em que a EJA é mencionada
UDESC	Matriz Curricular e Ementário (2018)	10 páginas	1 vez por extenso 5 vezes abreviada
	Projeto Pedagógico do Curso PPC (2010)	80 páginas	4 vezes por extenso 11 vezes abreviada

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do CPe da UDESC

A UDESC é uma das IES escolhidas, e a segunda Universidade desse trabalho, e destrinchamos aqui o que nos documentos que norteiam o CPe, foi observado sobre a EJA. Seguiremos nessa etapa também a mesma ordem sistematizada no quadro anterior, primeiro apontaremos o que os documentos trazem sobre as palavras por extenso e em seguida as palavras abreviadas e suas considerações.

Ao começarmos a análise pela Matriz curricular juntamente ao ementário do CPe da UDESC de forma geral já observa-se mais vezes por extenso a palavra “Educação de Jovens e Adultos” do que o CPe da UFSC analisado anteriormente, nessa 1 vez encontrada, a palavra por extenso “Educação de Jovens e Adultos” aparece como parte da explicação da disciplina, nomeada de Educação e Juventude, disciplina obrigatória de 72h distribuídas em 4 créditos, segundo o ementário, a disciplina consiste em abordar aspectos das diferentes concepções de juventude, jovens, escolarização, trabalho e etc. semestre).

Em continuidade a busca e entendimento, partimos para o segundo documento, o PPC do curso, encontramos 4 vezes “Educação de Jovens e Adultos” tratando da seguinte maneira, a primeira delas em nota de rodapé, no objetivo de esclarecer como o currículo do CPe da UDESC é apresentado por fases, estando então a “Educação de Jovens e Adultos” inserida no então chamado Tópicos Especiais, como disciplina de 4 créditos. Posteriormente a palavra por extenso aparece no documento como um dos assuntos abordados em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, estágio docência, na EB e na explicação sobre as fases que os estágios são distribuídos (entre o terceiro e o sétimo semestre).

Por fim, a disciplina de Educação e Juventude aparece também neste documento. Nessa perspectiva demos continuidade a análise, agora, entretanto, buscando nos documentos a palavra “EJA” de maneira abreviada no Ementário e Matriz Curricular do CPe da UDESC, como relatado no quadro acima encontramos 5 vezes de maneira abreviada, no desígnio de explicar do que se trata as disciplinas onde a EJA aparece, a primeira delas é a atuação na docência dos anos iniciais do EF, promovendo aprendizagens com crianças, jovens e adultos.

A segunda disciplina em que a EJA é encontrada é na grade curricular da 3º fase do curso, a nomenclatura usada é “Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA” no ementário logo em seguida aparece 3x na mesma frase, explicando do que se trata a disciplina achamos também no quadro de equivalências com o ajuste curricular de 2018 a disciplina de “Organização e Gestão I” passou a ser chamada “Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA”.

Encontramos também uma outra matéria que se chama “Teatro e Ensino” que traz a EJA em seus atributos, apesar de não ser uma disciplina específica de EJA. Por fim, agora em análise ao PPC, observamos na leitura que os princípios curriculares do CPe da UDESC segundo o documento, é dividido em 5 eixos, no eixo em que a EJA encontra-se a nomenclatura utilizada é “Teorias e Práticas Pedagógicas”, sendo sobretudo um eixo de disciplinas obrigatórias, a EJA destaca-se ao nosso ver em uma disciplina de Estágio Supervisionado que em comparação ao outro CPe analisado não possui estágio docência voltado modalidade EJA, trouxemos um trecho da articulação que Chaves (2008) retoma em relação à formação inicial e continuada do professor da EJA.

Uma organização curricular deve possibilitar ao futuro professor um contexto de realização profissional desde o início da sua formação, comprometida social e politicamente com a docência, com o exercício dessa profissão. Essa organização deve priorizar o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, além da interdisciplinaridade e da formação contínua articulada com a formação inicial. Então, não basta a universidade, como instituição formadora, preocupar-se apenas com a formação inicial (CHAVES, 2008, p. 74)

Por fim, Ferreira (2008) que pensa divergentemente de Chaves (2008) se ampara na concepção de que a FIP para a EJA deva ocorrer nos CPe e em outros cursos de licenciatura, na defesa de que a FIP para EJA seja garantida na graduação e não só na FC como é o que acontece muitas das vezes, segue dizendo:

[...] nosso diálogo parta do seguinte pressuposto: que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos deva ser, primeiramente, contemplada na formação inicial do

professor, levando-se em consideração a necessidade de que isso ocorra nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura e que as transformações sociais orientem a formação continuada (FERREIRA, 2008, p. 137)

#### 4.3 A EJA NO CPe DA USJ

Apesar do nome USJ essa Instituição não se caracteriza como Universidade, mas como Centro Universitário, com denominação social de USJ. Está localizada na cidade vizinha de Florianópolis, São José e é a única de cunho público dentre tantas outras privadas da cidade. O CPe do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) é mantido pela Fundação Educacional de São José (FUNDESJ) e localizado no bairro Kobrasol. Teve suas atividades iniciadas de acordo com a Resolução N° 035/CEE e Parecer N° 116/CEE de 12 de julho de 2005, no mês de agosto do ano de 2005, mas foi reconhecido somente 3 anos depois, em dezembro de 2008.

No ano de 2010 o curso passou por novas reestruturações curriculares concluindo-a no ano de 2013/2014, dando base para a matriz que analisamos. Nesta reforma o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do CPe da USJ tinha como meta incluir na Matriz Curricular, de encontro com as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, e eixos estruturantes como: Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Estes foram princípios assumidos para com uma formação docente sólida e comprometida com Educação Básica, especialmente nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (USJ, 2016). No que diz respeito à estrutura curricular do CPe, ela estaria pautada pelas normativas nacionais estabelecidas na Resolução n° 2/2015, definindo como missão do curso:

Em formar profissionais comprometidos com a educação pública como direito de todos, subsidiados para atuarem em diversos contextos educacionais, especialmente nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. (USJ, 2016, p.34)

No entanto, entre os anos de 2021/2022 a USJ passou por algumas dificuldades, onde o município de São José alega, enquanto mantenedora da IES, que não seria mais capaz de arcar com os custos das graduações. Após muitas manifestações, o poder judiciário de Santa Catarina relata por autos que não cabe a ele interferir em assuntos do eixo municipal, assim como a decisão da Prefeitura pelo fechamento da IES.

Com isso, 3 dos 4 cursos da USJ passaram a ser transferidos para outras instituições, todas elas privadas, custeadas pelo município até os estudantes que ainda não se formaram, consigam finalizar a graduação. No momento da escrita deste trabalho tínhamos tido nota de um documento dentro do próprio site da que o CPe não teria iniciado sua transferência por ainda não ter sido escolhida a IES para onde iria ser realizada a transferência, porém os documentos foram excluídos do site e o mesmo aparece apenas uma imagem informando os novos modos de atendimento.

Em suma, é grande a perda para a cidade o fim de uma IES tão pautada com a educação, onde os documentos do CPe defendiam tão intensamente todos os níveis da educação Brasileira, onde também é possível analisar através da narrativa desses documentos o quanto a instituição era importante para o desenvolvimento social da cidade de São José. A EJA tem total ligação com essa perda, já que o que busca é o acesso à educação de parte da população, que a todo instante é precocemente excluída dos processos de escolarização.

Claro que a EJA é uma etapa da EB e que aqui estamos falando da FIP, mas sinalizar a importância de espaços como esse é sobretudo defender a EJA enquanto modalidade educativa e como direito social, pois o encerramento de uma IES pública, fecha as portas para o campo da formação, situações nas quais jovens e adultos vêm sendo afastados pela própria história a anos. No site da respectiva IES temos acesso a todos os documentos do CPe, dentre eles os dos anos anteriores. O documento analisado do CPe da USJ foi o PPC que contém a matriz curricular. Sobre a EJA neste documento, apresentamos abaixo:

**QUADRO 6- A EJA NO CPE DA USJ**

IES	Tipo de Documentos e ano	Quantidade de páginas	Quantidade de vezes em que a EJA é mencionada
USJ- Centro Universitário Municipal de São José	PPC com a Matriz Curricular 2019	110 páginas	14 por extenso 12 por abreviado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do CPe da USJ.

Dentre todos os documentos analisados, os do CPe da USJ é o segundo que mais cita “EJA” de maneira abreviada, como consta no quadro acima para observação. Seguindo a

mesma performance de análise começamos a destrinchar do que trata o documento ao citar as 14 vezes a palavra por extenso. Ao iniciarmos a leitura do documento a palavra “Educação de Jovens e Adultos” é repetida para introduzir o leitor sobre o compromisso do CPe com as etapas e modalidades da EB, novamente nos objetivos gerais a missão com as etapas da educação e por fim nos objetivos específicos, trazendo a EJA como campo de atuação profissional, totalizando as primeiras 4 vezes em que a “Educação de Jovens e Adultos” já o restante vem citado nas bibliografias utilizadas que complementam a disciplina.

O PPC do CPe da USJ é contemplado também pelo ementário das disciplinas do curso, podem ser encontrados nas 110 páginas que compõem o documento. Posteriormente ao realizarmos a pesquisa da palavra “EJA” de maneira abreviada a encontramos no Ementário de duas disciplinas, a primeira de nomenclatura “Educação e aprendizagem de Jovens e Adultos” e a segunda “A EJA e a organização curricular”, além de ser citada na parte que trata sobre projeto de extensão nomeado como “Experiências docentes de EJA e Língua Portuguesa com uso de tecnologias digitais (Curso de Complementação de Estudos)”. Isto posto, apesar de o documento do CPe da USJ, trazer diversas vezes a EJA para a discussão e configuração do documento, em nenhum momento pode-se perceber que o eixo estruturante do CPe da instituição é sobre EJA.

#### a. A EJA NO CPe DA FMP

A FMP localiza-se no município de Palhoça e sua principal mantenedora é a Prefeitura Municipal de Palhoça (PMP). A IES foi criada pela Lei Municipal 4.279 de 15 de maio de 2005. É uma autarquia de ensino superior (ES) e é vinculada ao gabinete do Prefeito de Palhoça, estruturada com base na LDBEN 9.394/96 e complementada pela Lei Estadual nº 170/98-Resolução 001/2001/CEE/SC e Lei Municipal nº 2.182, de 25 de outubro de 2005, a IES foi inaugurada no mês de abril do ano de 2006 e destina 90% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas no ensino médio, que residam no município, a intenção da FMP, segundo consta o PPC (2017), é equalizar as oportunidades de ingresso no Ensino Superior do município.

Segundo a análise, foi somente no ano de 2006 que ela iniciou seu atendimento aos estudantes de graduação, a Faculdade tem oferta de Graduação em Pedagogia, Administração

e Tecnólogo em Gestão de Turismo e ainda luta pela conquista do curso de Tecnólogo Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Além disso, a Instituição oferta cursos de Pós-Graduação com eixo em Educação Infantil; Gestão Educacional; Psicopedagogia Institucional; Responsabilidade Social; Gestão de Projetos; Gestão Pública; Gestão de Pessoas; Gestão Empresarial; Didática e Interdisciplinaridade; Gestão e Docência na Educação Integral; Alfabetização e Letramento; Educação Infantil e Planejamento e Gestão de Eventos. Segundo compromisso assumido pela Faculdade, apesar de ela oferecer diferentes cursos, todos eles são pautados pela mesma premissa: uma formação social e profissional humanizadora que é comprometida com a sociedade.

Do mesmo modo, defende a pesquisa e extensão e interdisciplinaridade como eixo pedagógico do CPe. De acordo com o PPC do CPe da Faculdade Municipal da Palhoça tem como proposta a formação de professores reflexivos, críticos e com base no conhecimento científico, que constituam à docência na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF); EJA; Gestão Educacional (GE); Pesquisa e Extensão O perfil do egresso da Instituição tem como campo de atuação à docência na Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e GE , a fim de organizar, planejar, gerir e aperfeiçoar suas práticas e defende também a docência para além da escola, como empresas e ambientes educacionais não formais (FMP, 2017). Sobre a EJA no CPe da FMP, apresentamos abaixo o quadro com exposição dos dados referentes à análise das palavras por extenso e abreviado.

**Quadro 7- A EJA NO CPe DA FMP**

<b>IES</b>	<b>Tipo de documento e ano</b>	<b>Quantidade de páginas</b>	<b>Quantidade de vezes em que a EJA é mencionada</b>
<b>FMP</b>	PPC com a Matriz Curricular (2017.1)	289 páginas	31 abreviado 34 por extenso

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do CPe da FMP.

Perante os documentos analisados, o CPe da FMP dentro todos é o que mais possui disciplinas obrigatórias que abordam a EJA como parte da FIP, ao todo foram encontradas 9 disciplinas, segue a nomenclatura em ordem de análise do documento: Metodologia de ensino de Português; Metodologia de ensino de Ciências; Metodologia de ensino de Geografia;

Metodologia de ensino Matemática; Organização da Educação Básica; Arte e Educação e Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos/ Gestão, além de estar posto no documento, um trecho que trata sobre a assiduidade do estudante com as disciplinas do currículo. Em todas as 31 vezes de maneira abreviada a EJA aparece compondo o enredo sobre o que a disciplina irá tratar e abordar, ainda, compondo os títulos de algumas delas, o mais bacana e diferente da análise realizada desta instituição, foi que as 34 vezes das 92 que contém ao todo no documento, a “Educação de Jovens e Adultos” aparece no contexto diferente e nunca repetitivo, segue do que se trato o levantamento realizado.

A primeira vez em que encontramos a palavra “Educação de Jovens e Adultos” apareceu como modalidade de ensino segundo a LDBEN/96; também como disciplina de estágio obrigatório; FC em escolas do município de Palhoça que contemplam a EJA; modalidade de atuação no perfil de egresso do CPe; nos objetivos gerais como compromisso em formar profissionais que exerçam docência em EJA; como campo de atuação do professor; aparece também na Matriz Curricular enquanto disciplinas obrigatória do currículo do CPe; modalidade de pesquisa e extensão da FIP; em ementários de diversas disciplinas; em bibliografias utilizadas para compor a discussão da disciplina ministrada; aparece também como espaço para avaliação do estudante enquanto disciplina cursada; como atividade integradora por fase sendo assim na 3º fase/ 4º fase e 7º fase do CPe; aparece no Cap VIII do documento, como desígnio ao que faz um professor orientador e por fim em cargas horárias destinadas a disciplinas e estágios obrigatórios.

#### 4.5 A EJA NO CPe DO IFSC/BILÍNGUE PALHOÇA

O campus Palhoça Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), foi inaugurado no dia 26 de setembro do ano de 2013 – data do calendário Nacional do Surdo. O campus Palhoça Bilíngue foi a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue/ Libras-português do Brasil, trazendo para o país um avanço na política de ensino, pesquisa e extensão na FIP.

O CPe Bilíngue de acordo com o PPC (2016) expressa que a finalidade da FIP é a atuação na Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior, bem como em cursos de licenciatura e de formação pedagógica, a instituição segundo o documento também oferta

diferentes níveis e modalidades de ensino, cursos voltados à EJA, FI e FC, nível técnico, graduação e pós-graduação.

Segundo Moraes (2015, p. 19) “O reconhecimento da língua de sinais no IFSC iniciou, paradoxalmente, com uma posição de não reconhecimento, ou seja, inicialmente esperava-se que o estudante surdo ao adentrar ao curso era quem deveria se habituar a língua oralizada” Foi então que surgiu a discussão de um Curso Pré-Técnico Especial, formulado a partir de avaliações dos estudantes, na qual indicava que estudantes surdos não oralizados não eram atendidos pelas conjunturas atuais.

Foi então no ano de 2010, que surge o primeiro CPe Bilíngue no Brasil e o único de Santa Catarina e Grande Florianópolis, porém segundo BÃR (2019) o IFSC enquanto instituição de ensino já possui estudantes surdos desde a época de 1980, segundo a autora ainda o Estado de Santa Catarina até os anos 2000 liderava ótimos índices de escolaridade entre Unidades Federativas Brasileiras e cerca de 42% dos professores havia formação em nível médio, 56 % em nível superior.

O CPe Bilíngue tem como objetivo a formação de professores bilíngues para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental pautados pela Resolução CNE/CP No 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). A formação é vinculada a uma perspectiva linguística que reconhece as especificidades pedagógicas e linguísticas dos Surdos. De acordo com o PPC do CPe (IFSC, 2016, p. 11):

os profissionais do curso receberão qualificação profissional para a atuação tanto em escolas e classes bilíngues (Libras-Português), escolas-polo com ênfase na educação de surdos, nos atendimentos educacionais especializados para Surdos e alunos com deficiência auditiva e em turmas regulares de ensino.

Sobre a EJA no CPe do IFSC/Palhoça, apresentamos os dados abaixo:



**Quadro 8 - A EJA NO CPe DO IFSC/PALHOÇA**

IES	Tipo de documentos e Ano	Quantidade de páginas	Quantidade de vezes em que a EJA é mencionada
IFSC-Palhoça	Projeto Político Pedagógico do Curso-PPC (2016)	123 páginas	19 vezes por extenso 13 vezes abreviado
	Matriz curricular	2 páginas	0 extenso 0 abreviado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do CPe do IFSC/Palhoça.

Das 19 vezes que a palavra “Educação de Jovens e Adultos” foi encontrada no documento, pouquíssima coisa é diferente das outras IES até agora, ou podemos dizer, que entre todas é a que menos explora na construção do documento a inserção da EJA, ela aparece como contextualização da IES e como modalidade de formação e qualificação profissional; área de atuação; em disciplinas como “Prática Pedagógica Bilingue na Educação Infantil” e “Educação de Jovens e Adultos” em temas norteadores das disciplinas do currículo do CPe, em bibliografias complementares, em objetivos das disciplinas e em assunto de estágio supervisionado. Já em suas 123 páginas trata da EJA 13 vezes de forma abreviada as primeiras delas é a EJA nos objetivos gerais das disciplinas da seguinte nomenclatura: Disciplina de Matemática; Ciências Humanas; Desenvolvimento da Aprendizagem da Juventude à vida adulta e Educação de Jovens e Adultos, além dessas disciplinas a EJA enquanto palavra abreviada foi encontrada em bibliografias complementares das matérias e em temas norteadores.

Em síntese, após todas as análises dos documentos das 5 IES, podemos dizer que todas tratam da EJA como assunto da FIP, o abordando dentro de seus documentos e disciplinas, no entanto nenhuma delas trata a EJA como eixo estruturante do CPe, mas se responsabiliza por uma FIP responsável e comprometida com a EJA no decorrer da estruturação dos documentos analisados. Em nosso ponto de vista o CPe da FMP é a que mais traz a EJA enquanto disciplina e que revoluciona a forma como trata sobre a modalidade, dentro dos documentos, em praticamente todas as disciplinas que tratava sobre a EB e até as que não eram específicas da área, possuíam em seu ementário a EJA. Veremos na próxima seção como as disciplinas de cada uma dessas IES aparecem.

#### 4.6 A EJA NAS MATRIZES CURRICULARES

Este capítulo final de levantamento de documentos é diante de tudo a “cereja” deste trabalho, pois foi nele que colocamos toda a análise de como as IES estudadas dominam em suas práticas pedagógicas a EJA, construindo um professor que questiona e domina as teorias com pensamento e interrogações. De acordo com Soares (2006, p.27)

Os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação. A educação ficou do lado de fora. O debate sobre os processos de formação e a própria teoria pedagógica não tinham lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica. Acredito que se alguém tem de superar isso, esse alguém é a EJA, que sempre se afirmou educação. (...) A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico da infância.

De agora em diante, exibiremos como a FIP das 5 IES escolhidas e como sistematizamos todas essas informações.

#### Quadro 9- A EJA NAS MATRIZES CURRICULARES DAS 5 IES

IES	Nome da Disciplina	Fase da oferta	Tipo de Componente Curricular	H/A
UFSC	1° disciplina: Educação de Jovens e Adultos	6°	Obrigatória	72
	2°- NADE: Educação de Jovens e Adultos	4ª ou 7ª fase	Obrigatória	54
<p>Ementário:</p> <p>1°- Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juventude da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos,</p>				

2°- Este é um dos NADE que podem ser ofertados, mas não temos como garantir com que frequência é ofertado, tampouco a procura dos estudantes por ele.

IES	Nome da Disciplina	Fase da oferta	Tipo de Componente Curricular	H/A
UDESC	1° Educação e Juventude	2°	Obrigatória	72
	2° Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA	4°	Obrigatória	72
			Obrigatória	72
	3° Alfabetização e Letramento: Método de Alfabetização	4°	Obrigatória	72
4° Teatro e Ensino	5°	Obrigatória	36	

**Ementário:**

1°- Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juventude da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos.

2°- Este é um dos NADE que podem ser ofertados, mas não temos como garantir com que frequência é ofertado, tampouco a procura dos estudantes por ele

IES	Nome da Disciplina	Fase da oferta	Tipo de Componente Curricular	H/A
USJ	1° Educação e aprendizagem de Jovens e Adultos	6°	Obrigatória	72
	2° A EJA e a Organização Curricular	7°	Obrigatória	72

**Ementário:**

1° Fundamentos sócio-históricos do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA e os movimentos sociais. Processos educativos e alfabetização dos jovens e adultos na

EJA. As especificidades dos sujeitos da EJA.

2º Legislação, políticas públicas e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As diferentes formas de organização curricular do trabalho na EJA. Programas e processos didático-pedagógicos da EJA

IES	Nome da Disciplina	Fase da oferta	Tipo de Componente Curricular	H/A
FMP	1º Metodologia do Ensino de Português	4º	Obrigatória	66
	2º Metodologia do Ensino de Ciências	5º	Obrigatória	66
			Obrigatória	36
	3º Metodologia do Ensino de Geografia	5º	Obrigatória	72
				33
	4º Metodologia do Ensino da Matemática	5º	Obrigatória	66
	5º Organização da Educação Básica	6º	Obrigatória	66
				66
	6º Arte e Educação	6º	Obrigatória	66
7º Educação de Jovens e Adultos	6º	Obrigatória	132	
			Obrigatória	
8º Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos/Gestão	7º	Obrigatória		

	9º Estágio Interdisciplinar em Educação de Jovens e Adultos/ Gestão	7º		
<p><b>Ementário:</b></p> <p>1º A prática do ensino de Língua Portuguesa para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA</p> <p>2º Conceitos científicos fundamentais. Tendências do ensino de ciências no Brasil. Legislação e políticas públicas para o ensino de ciências. A prática do ensino de ciências para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>3º A Geografia como ciência. Conceitos geográficos fundamentais. Dinâmicas atuais do ensino de geografia. A Prática de ensino de Geografia na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>4º A prática do ensino de matemática para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>5º Legislação para a Educação Básica no Brasil. Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA. Políticas de atendimento à infância e aos jovens e adultos. Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Propostas de organização curricular e projetos pedagógicos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>6º Noções de teoria da arte. Arte-educação. Arte e constituição dos sujeitos. História do ensino de arte. Tendências de educação escolar em arte. Arte no currículo escolar. Conteúdos, métodos e procedimentos em arte. Arte na prática pedagógica da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>7º Histórico e legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Função social e política da educação de jovens e adultos A produção e caracterização da clientela discente de Educação de Jovens e Adultos: o estudante adulto. Estrutura curricular,</p>				

propostas e avaliação. A formação do educador e as especificidades no trabalho com o jovem e o adulto.

8º Diagnóstico de problemas e levantamento de soluções para o Sistema Escolar. Pesquisa, prática e ação pedagógica em EJA/Gestão. Legislação em EJA/Gestão. Observação participante, intervenção, registro, avaliação, interpretação e análise em EJA/Gestão

9º Formação do professor de jovens e adultos. Observação, planejamento, docência e avaliação do processo ensino aprendizagem. Constituição de Projeto de Trabalho na Gestão/EJA. Prática e Ação pedagógica para a criança na Gestão/EJA. Teoria e as Práticas desenvolvidas. Espaços da Educação na Gestão/EJA.

IES	Nome da Disciplina	Fase da oferta	Tipo de Componente Curricular	H/A
IFSC- Palhoça	1º Representação e leitura do mundo pela matemática	4º	Obrigatória	80
	2º Representação e leitura do mundo da Geografia	4º	Obrigatória	60
	3º Educação de Jovens e Adultos	5º	Obrigatória	80

**Ementário:**

1º Promover a reflexão sobre o sentido da matemática na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA;

2º As ciências humanas na Ed Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA;

3º Histórico e Legislação da EJA no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais dos CPe das IES escolhidas.

Analisamos também que a IES que possui as duas disciplinas com maior e menor hora aula é a FMP, com a disciplina intitulada “Organização da Educação Básica” da 6º fase com 33h e a disciplina de “Estágio interdisciplinar III em Educação de Jovens e Adultos/ Gestão” da 7º fase com 132h. Sobre a FIP para EJA Ribeiro (2013, p.157) reitera:

[...] Os currículos não nascem prontos, mas são produzidos por pessoas e representam os resultados de correlações de forças políticas dentro dos colegiados dos cursos de licenciaturas, o que significa que, se a EJA não está inserida nos currículos, é porque ela ainda não teve força suficiente para se impor como um conhecimento reconhecido como legítimo pelas IES.

Estamos em uma caminhada longa e contínua, nesta direção, para Machado (2008, p.165) conclui.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate essa modalidade de ensino.

Por fim, a pesquisa aqui desenvolvida nos leva a compreender como as políticas destinadas a FIP, agem sobre uma perspectiva perversa e quase que inexistente para o preparo docente dos profissionais que irão atuar na EJA, mesmo sendo essa uma formação inicial bem estruturada como dos documentos das IES aqui analisadas, não podemos afirmar de fato como a disciplina é passada e como a EJA é de fato propiciada. Entendemos também que os sujeitos da EJA são estudantes e trabalhadores e pessoas idosas que foram desde a criação da EJA, submetido a uma formação aligeirada, voltada à alfabetização e sem muito aprofundamento, dentro de uma ótica perversa e desumana. Em suma, RIBEIRO (2013, p.179) profere: “Embora os discursos invistam no futuro, de fato, dentro dessa perspectiva, parece haver a reposição permanente do passado”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos entender como a FIP para EJA está prevista em CPe de cinco instituições públicas de ensino superior da Grande Florianópolis, tanto nos documentos que apresentam propostas curriculares dos referidos CPe analisados como nas produções acadêmicas de estudiosos da área, que foram fundamentais para esse trabalho.

A FI dos/das professores/as para EJA está prevista nas normativas educacionais nacionais, como nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente (BRASIL, 2006; 2015; 2019) inclusive na LDBEN/96 ao definir a formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura como a formação mínima para atuação em toda a educação básica. Está aí – formação docente adequada – um dos inúmeros desafios que a FIP para EJA atravessa. Não se trata de uma disputa ou competição com outras modalidades ou etapas da educação básica, ou, uma ideia de avantajar-se sobre outros espaços que necessitam de políticas públicas direcionadas, mas a EJA deve ser acolhida para que outros problemas sejam também resolvidos sob um cenário nacional.

Parece haver uma procrastinação ou postergação constante de se assumir o compromisso com a FIP para EJA enquanto políticas públicas, pois este é um fator importante para que os sujeitos que frequentam a EJA tenham uma formação de qualidade. No entanto, não pode ser dissociado de inúmeros fatores que envolvem o caminhar docente, como as condições de trabalho, recursos financeiros destinados à educação, Diretrizes Curriculares Nacionais que devem perspectivar uma educação sólida e de Direito, fugindo do ilusório *slogan* político que paira por aí – da importância da educação para a sociedade, mas que habitualmente são sucateadas, e não tem seus recursos destinados a sua melhora –, ou de um programa que busca a erradicação do analfabetismo no Brasil, que já perdura mais de 60 anos.

Com o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000a), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e para a FP também, é importante salientar que a FP para EJA deve acontecer em CPe, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º segmento da EJA) e nas outras licenciaturas, como atribuição da FP para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2º segmento da EJA) e para atuação na EJA de Ensino Médio.

Acontece que nem sempre os cursos formadores assumem o compromisso para com a FIP para a EJA, nem sempre tendo disciplina específicas sobre a modalidade e efetivando no



geral uma formação genérica, perfazendo-se então o direcionamento para a Formação Continuada dá conta das especificidades da docência na EJA. Em outros casos, como os aqui apresentados, mesmo a EJA inserida dentro dos currículos do CPe parece haver uma necessidade em dar maior visibilidade a modalidade dentro dos cursos. Ademais, reforça-se a necessidade da inclusão de disciplinas específicas para além da licenciatura em Pedagogia.

No caso da pesquisa aqui realizada, considero que uma pesquisa de campo pode representar uma importante estratégia de continuidade dos estudos, para que ampliasse ainda mais a visibilidade para com a EJA, e como ela vem sendo assumida na FIP para além dos documentos norteadores das práticas pedagógicas.

O que significa, portanto, a EJA para os sujeitos a quem ela se destina? É muito importante o nosso olhar para as Universidades e demais Instituições formativas. Mesmo que a FIP para EJA esteja prevista nas matrizes curriculares, não podemos afirmar que isso, por si só, representa uma formação de qualidade. No geral, é necessário superar a visão restrita que se tem sobre EJA, pois ainda existe uma estreita relação entre a FIP e os campos de atuação, isso pois, a EJA ainda se configura no Brasil sob uma ótica demarcada de escolarização supletiva e aligeirada. Conforme indica Arroyo (2017) a EJA não deve estar delimitada na busca por conhecimentos aligeirados ou formativos que afastem estes estudantes da sua essência e subjetividade.

Essa investigação nos conduziu a algumas observações: Os CPe das IES públicas da Grande Florianópolis não desconsideram ou ignoram a EJA em suas matrizes curriculares, contudo, parece que ainda há pouca presença dela nos CPe; reiteramos a importância de uma formação direcionada para EJA na FIP; não reduzir a FP par EJA somente em cursos e projetos de extensão como espaço de formação continuada; encontramos a EJA nos cinco CPe estudados, mas com espaço diferente nas matrizes curriculares, sendo que o Curso da Faculdade Municipal da Palhoça parece ser o que mais dedica tempo e espaço para o tema, inclusive com estágio; Corremos o risco de termos egressas da Pedagogia que pouco sabem sobre EJA. Comigo não foi diferente, pois desde o início da graduação faço parte da educação das infâncias, formada por um eixo estruturante completamente voltado para as crianças, me arrisquei no TCC desbravar águas desconhecidas, me vendo em alguns momentos à deriva, em um oceano cheio de incertezas e descobertas. A cada minuto dessa escrita eu peguei fôlego para continuar a navegar sobre um tema pouco explorado no Curso. Fiz isso, por mim, pela EJA, por meus pais e pela minha avó, sobretudo pela escola pública.

Os sujeitos da EJA são pessoas distintas umas das outras e é preciso estudar sobre isso e como deve/pode acontecer sua formação dentro das instituições educativas. É preciso combater ideia meritocrática que responsabilizam o estudante somente, sobre a assiduidade nos estudos e frequência na escola, desvalorizando cada sujeito da EJA, estigmatizando como alguém que não estuda porque não quer ou que deve estudar apenas para se inserir no mercado de trabalho.

Por fim, fica aberto nesta pesquisa o aprofundamento dos estudos permitindo melhor entendimento de como se efetiva a FIP para EJA nessas instituições formadoras e a urgência de avançarmos nos estudos e debates sobre a FIP para EJA, para além da sua inclusão em Diretrizes e Resoluções.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final do XIX Encontro Nacional. Rio de Janeiro, 2018.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BOURDIEU. Pierre. Meditações Pascalianas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/1/1964.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2000- Seção 1- p. 18.

Cabral, Paula. Formação continuada de professores da EJA: Qual o lugar dos sujeitos estudantes? / Paula Cabral; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - Florianópolis, SC, 2013.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003

\_\_\_\_\_ Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CHAVES, Sandramara. Política da UFG de formação de educadores de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

DI PIERRO, M. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. & JOIA, O. RIBEIRO, V. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANI, J. EJA: um olhar sobre o currículo e as práticas docentes. IN: da SILVA, C. B. (org.). Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009, ISBN 978-85-61136-09-3. p.153-163.

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

HADDAD, S. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências do poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007. GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Caxambu: 30a. Reunião Anual da Anped, 2007.

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. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

PORCARO, Rosa. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Deriva. 2011.

RIBEIRO, Leda Letro. Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: Projeto para o futuro? Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, 2010.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

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

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, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008b.

TRICHES, J. Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VENTURA, Jaqueline. A política educacional para EJA na produção científica do GT educação de Pessoas Jovens e Adultas e a ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu, MG, 2009, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2009.