

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ISADORA DE OLIVEIRA SAUVAS

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A EJA: NARRATIVAS E CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES FORMADORES DA FAGED - UFRGS**

Porto Alegre

2020

ISADORA DE OLIVEIRA SAUVAS

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A EJA: NARRATIVAS E CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES FORMADORES DA FACED - UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Brabo

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e determinação que me deu para chegar até aqui;

Aos meus pais, que sem eles eu não teria conseguido concluir meus estudos; ao meu pai, Paulo Ricardo (in memoriam), que se fez e sempre se fará presente na minha vida, me dando força e sabedoria para seguir;

A minha querida avó Iolanda, a quem devo a escrita deste TCC; seu exemplo de vida e mulher foram fatores principais para a conclusão do TCC;

Ao meu marido e companheiro de vida, Thiago, que se mostrou sempre atencioso e carinhoso comigo;

Aos meus professores pesquisados que colaboraram de forma tão grandiosa para que meu trabalho fosse concluído;

E a minha professora orientadora Gabriela Brabo, que me recebeu de forma tão fraterna e acolhedora durante esse período, com sua personalidade alegre e divertida.

Muito obrigada a todos por esta conquista!

***Me movo como educador porque primeiro
me movo como gente.***

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho aqui apresentado teve como objeto de pesquisa a formação docente inicial. Neste caso específico, a formação docente inicial para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, e como ela é desenvolvida no ambiente de uma universidade. Com este estudo, pretendeu-se responder à seguinte questão: que concepções sobre formação docente inicial para a EJA possuem os professores formadores da área de EJA da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS? O Objetivo Geral consistiu em investigar a formação docente inicial para o ensino da EJA, a partir dos professores formadores da área de EJA, no contexto da FACED-UFRGS. Os objetivos específicos englobaram: reconstruir historicamente a constituição da área de EJA nessa Faculdade, por meio das memórias e narrativas desses professores; identificar quais foram suas motivações para se tornarem professores formadores nessa área; compreender que concepções eles possuem acerca da formação inicial para o ensino na EJA; verificar qual sua percepção sobre a atuação do professor de EJA no contexto atual; e contribuir para a pesquisa sobre formação docente e valorização dessa modalidade de educação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo contexto foi a FACED-UFRGS, mais precisamente a área de EJA. Seus sujeitos consistiram em oito professores formadores que integram ou já integraram a referida área de EJA na FACED. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados: questionário composto de quinze questões subjetivas/argumentativas; análise documental; e diário de campo, físico e digital. A fundamentação teórica teve como principal autor Paulo Freire, além de outros pesquisadores como Arroyo, Nóvoa, Sacristán etc., sem contar a revisão de literatura abrangendo os marcos históricos, legais e políticos que permeiam a trajetória da EJA no Brasil. O estudo contemplou o relato das experiências e vivências acadêmicas dos sujeitos, as narrativas de reconstrução histórica da área de EJA na FACED e, sobretudo, suas concepções sobre como deve ser desenvolvida a formação inicial trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o estudo enfatiza a importância de se ter professores formadores engajados e comprometidos com a luta por uma educação libertária e emancipatória, proporcionando aos alunos, futuros professores de EJA, a oportunidade de se transformarem em profissionais reflexivos e conscientes de seu papel educativo.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Educação de Jovens e Adultos. Professor formador. Prática Pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Cruzada Ação Básica Cristã
CAp - Colégio de Aplicação
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB - Câmara de Educação Básica
CF - Constituição Federal do Brasil
CMET - Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire
CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CNJ - Conselho Nacional da Juventude
COMGRAD - Comissão de Graduação
CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC - Centro Popular de Cultura
DEE - Departamento de Estudos Especializados
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACED - Faculdade de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ - Lésbicas, gay, bissexuais, travestis, transexuais e *queer*
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIEPE-EJA - Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEFJAT - Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores

PEMJAT - Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

PNAA - Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MARCOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EJA	16
2.1 MARCOS HISTÓRICOS	16
2.2 MARCOS LEGAIS	20
2.3 MARCOS POLÍTICOS	22
3 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DA EJA	28
4 METODOLOGIA	38
5 ANÁLISES E DISCUSSÕES	42
5.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PROFESSOR FORMADOR	43
5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A EJA	52
5.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	76
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	78

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Isadora de Oliveira Sauvas, sou estudante concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A Isadora criança era uma Isadora tímida, reservada, com poucos amigos, que gostava de brincar de ser mãe e “nanava” seus ursinhos. Aprendeu a andar de bicicleta aos oito anos, era fã das Chiquititas e queria ser a loira do grupo É o Tchan.

A adolescente sofria conflitos internos com o seu corpo, teve paixões platônicas, gostava de ficar em casa escrevendo em seu diário e das poucas vezes que saía, não curti baladas. No final do ensino médio, começou a estudar para entrar na universidade federal.

A Isadora adulta é a minha melhor versão. Os tombos, decepções, vivências e experiências fizeram de mim uma pessoa mais confiante, segura, com personalidade e sabedoria. Não troco meus 30 anos pelos 18.

Minha trajetória estudantil começou aos seis anos de idade, na antiga pré-escola, estudante da rede privada. Durante a infância e adolescência, sempre fui muito tímida e reservada. Na escola, gostava das disciplinas da área das ciências humanas e temia matemática. Tinha poucos amigos, gostava muito de escrever e desenhar.

Venho de família classe média baixa, e a pessoa que custeou todos os meus estudos foi minha avó materna, Iolanda, uma mulher que me inspira, e sempre vou lembrar-me dela como uma mulher guerreira e vitoriosa. Ela não teve a oportunidade de estudar e, mesmo assim, posso dizer que foi uma vitoriosa. Conquistou sua independência financeira através do ofício de cozinheira. Durante trinta anos, teve restaurante em Porto Alegre e alfabetizou-se sozinha, lendo livros de receitas, onde começou a decifrar os sons das letras e a escrever.

Meus pais também não terminaram os estudos. Meu pai cursou até a quarta série do ensino fundamental e minha mãe até o segundo ano do ensino médio. Meu pai foi vendedor de carros e aprendeu sozinho matemática financeira. Fazia cálculos de cabeça. Recordo que quando eu pedia ajuda para os temas da escola, ele comentava que não conseguia entender o que a professora solicitava. Minha mãe, por ter avançado um pouco mais nos estudos, conseguia me ajudar nos deveres escolares. Iniciei no pré sabendo ler e escrever muitas palavras.

Lembro-me de fazer da cozinha da minha casa meu cantinho de estudar. Enquanto minha mãe cozinhava, eu realizava meus temas.

Olhando o passado, penso e lembro que meus pais me deram a oportunidade de apenas me preocupar com os estudos. Esse era meu dever, e isso, naquela época, era considerado um luxo para muitas crianças. Minha avó tinha o pensamento de que o ensino pago era o melhor, e como não estudou na rede privada, foi um sonho que ela quis me proporcionar.

A escolha inicial do tema de meu TCC vinha ao encontro do que minha avó e minha mãe representam e significam na minha vida — batalhadoras, trabalhadoras e determinadas. As mulheres que conheci no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), em meu estágio na EJA, também apresentam essas e muitas outras características, como deficiências, por exemplo.

Assim, minha primeira ideia consistiu em dar a oportunidade de fala e escuta a essas mulheres, alunas de EJA. Para mim, significaria um momento de resgate emocional, de compartilhar exemplos de mães e avós que priorizaram os filhos e netos, e depois que estes estavam caminhando sozinhos, elas viram a chance de realizar seu sonho de estudar. Estar em sala de aula, para essas mulheres, significa muito, e desejava entender esses “muitos”, ressignificá-los.

Devido à pandemia causada pela covid-19 e o decorrente distanciamento social, vi que minha ideia de pesquisa seria impraticável. As dificuldades foram surgindo em todas as escalas — sociais, econômicas, emocionais e pedagógicas. Em contato com uma das mulheres que seriam meus sujeitos de pesquisa, ela foi me relatando os problemas que estava tendo, como a redução salarial em seu contrato como doméstica, a dificuldade em manter a internet em casa, o desconhecimento tecnológico para compreender desde o funcionamento básico do computador até o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem para assistir às aulas *on line*.

Penso que meus planos apenas foram adiados, pois além das afinidades e do carinho mútuo entre mim e as mulheres/alunas da EJA, sinto que tenho uma responsabilidade pedagógica para com elas. Afinal, elas me fizeram descobrir um novo caminho educacional. Conhecê-las, conversar com elas durante meu estágio, me fez pensar em várias posições pedagógicas que devo seguir. Questões como estima, superação, sonhos, desejos, mudanças pessoais e profissionais, me fizeram ressignificar o papel do professor na EJA.

Em reunião *on line* com a coordenação da COMGRAD-Pedagogia, conversamos sobre os novos caminhos que os TCCs iriam tomar por conta da pandemia. Depois disso, reuni-me com minha orientadora, e reafirmei minha intenção de fazer da Educação de Jovens e Adultos meu objeto de investigação.

A escolha da temática da formação docente inicial para a EJA veio ao encontro das inquietudes que tive durante meu estágio no CMET. Os anos de trabalho na educação infantil me fizeram perceber que, de certa forma, fui um pouco “moldada” para atuar com o alunado desse nível de ensino. A experiência do estágio levou-me a analisar o quanto estava despreparada para a EJA. Passei por períodos de insegurança diante do desconhecido. Felizmente, tive suporte pedagógico e psicológico de meu professor orientador Rafael Arenhaldt e da professora Denise Comerlato, bem como o apoio das professoras do CMET, Vivi e Fafá.

O apoio e a confiança que recebi durante meu estágio foram essenciais para que eu acreditasse na minha capacidade pedagógica na EJA. E fez florescer em mim um desejo de conhecer melhor essa modalidade de educação que, por ter como alunado um grupo considerado minoritário e, conseqüentemente, discriminado, ainda tem muitos aspectos a conhecer: seus sujeitos, a atuação do professor, o currículo, o ambiente escolar, articulações com os níveis de ensino e demais modalidades etc. E a formação docente inicial é um dos aspectos mais relevantes — no meu caso, crucial. Como se preparar para atuar na EJA?

Estamos vivendo um momento único em nossa história. A pandemia surgiu de forma inesperada e devastadora em todos os âmbitos de nossa existência, mas acredito que ela não traga só coisas ruins para a humanidade. Penso que seja a oportunidade para refletir, repensar e reavaliar nossas vidas, trabalhos e relações. O papel do professor, sua importância e atuação, sua relação com os alunos, o uso de recursos tecnológicos etc., tudo se encaminha para novos aprendizados. E incide na relevância do professor formador para a consolidação do ensino na EJA.

Acredito que o caminho em direção à liberdade de pensamento e ao questionamento passa pelo professor, e esse pensar e questionar é o que procurarei descrever no meu TCC.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos foi um tema que começou a despertar meu interesse logo no início das cadeiras de práticas pedagógicas da EJA, durante o curso de Pedagogia da UFRGS. Eu vim transferida de outra universidade e já possuía uma certa prática com o público infantil, mas confesso que quando me deparei com jovens e adultos em meu estágio obrigatório, senti-me inicialmente perdida e insegura. No entanto, ao mesmo tempo que experimentava sentimentos de medo, crescia em mim uma grande vontade de conhecer a mim mesma como professora dessa modalidade de educação.

Dois fatores foram determinantes para minha escolha da EJA como temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso: de um lado, o contato com os professores dessa modalidade na escola onde estagiei, e de outro, a relação que desenvolvi com os professores formadores para a EJA, em meu curso. Buscarei discorrer sobre esses dois fatores.

Realizar meu estágio na Educação de Jovens e Adultos me fez sair da minha zona de conforto. Conhecer e participar da EJA me fez caminhar por uma estrada desconhecida. Interagir com os alunos e professores dessa modalidade me fez refletir sobre minha própria trajetória na faculdade. Por que estava estudando Pedagogia? Para quem? Qual o meu objetivo?

Existe um conhecimento histórico referente à profissão de Pedagogia que aponta para duas constatações: a primeira, de ter uma formação pedagógica realizada maciçamente por graduandas mulheres — basta fazer um rápido levantamento nos cursos de Pedagogia existentes no país; a segunda, de ter prioritariamente como público-alvo crianças e adolescentes — tanto, que a palavra “cuidado” é uma das mais frequentes nas disciplinas do curso.

Mas então, onde se encontram os jovens e adultos nos componentes curriculares? Como isso se reflete no espaço educacional? Quem assiste esses alunos? Quem é o professor da modalidade direcionada a eles?

Ao ingressar no estágio curricular obrigatório na EJA, fui transportada para um ambiente que não imaginava encontrar. Logo de início, fui acolhida pelos professores da escola de uma forma tão humana e generosa que dentro de mim, comecei a desenvolver um novo entendimento sobre o que poderia ser o ensino na EJA.

Ao longo do estágio, fui me conscientizando de que uma escola é um espaço de educação/formação, mas também de morada, de acolhimento. Que ser professor de EJA engloba humanização, sensibilidade; significa acreditar em um aluno que muitas vezes chega cheio de rótulos. E que se configura em uma profissão capaz de despertar um ser humano socialmente desacreditado.

Penso que justamente por atender a um alunado desacreditado, entre outros motivos, a Educação de Jovens e Adultos não seja valorizada como modalidade educacional, nem pela sociedade, nem pela própria comunidade escolar. Portanto, não é de se estranhar que nos últimos anos, ela tenha sido a modalidade de educação que menos recebeu recursos financeiros do Estado brasileiro, revelando a sua marginalidade (HADDAD e PIERRO, 2000).

Essa marginalidade se evidencia não só na escassez de subsídios, mas também na insuficiência de políticas públicas e programas educacionais, dificultando assim o fortalecimento do processo de escolarização na EJA e a própria consolidação da modalidade. Além disso, há a carência de especializações pedagógicas que deem conta da grande diversidade que constitui o alunado que frequenta a EJA: jovens trabalhadores, ou em situação de risco social; pessoas com deficiência; mulheres que deixaram os estudos para cuidar da família; idosos aposentados; pessoas que voltaram a estudar; pessoas que nunca estudaram; etc.

Haddad e Di Pierro (2000), em seus estudos, perceberam que, ao longo do tempo, houve mudanças nas características do público-alvo atendido pela EJA. Hoje, ele não se limita mais à população que jamais foi à escola, mas se estendeu a pessoas que já frequentaram os bancos escolares, entretanto não obtiveram aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e acabaram, de certo modo, ficando à margem da sociedade.

Independentemente da diversidade de seu alunado, parece haver um ponto em comum a todos que frequentam a EJA: não terem frequentado a escola no que hoje se convencionou chamar de idade certa. E com esse ponto, vem junto a marca do fracasso escolar, com históricos de exclusão, de desistência, de evasão, e a estigmatização que essa marca acarreta. Não por acaso, é a modalidade de educação que acolhe os mais variados grupos minoritários, bastando que tenham atingido quinze anos de idade.

Assim, é possível verificar, por exemplo, que de acordo com o INEP¹, a EJA tem seu alunado formado predominantemente por pessoas pretas e pardas. Há uma estreita relação entre esse alunado e todas as situações voltadas para o racismo

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

estrutural existente no país e para a vivência periférica imposta aos brasileiros declarados pretos e pardos.

Da mesma forma, é possível identificar, entre os alunos da EJA, que o maior contingente de analfabetos se encontra nas regiões menos desenvolvidas do país, segundo o PNAD² (2019). E que o percentual de mulheres só ultrapassa o dos homens após os 30 anos de idade — o que confirma as muitas histórias de estudantes mulheres com quem convivi no estágio, todas com idade acima dos 30/40 anos. Em nossas conversas, relataram adolescência e maternidade muito difíceis, sem apoio do parceiro e família, com jornadas exaustivas de trabalho doméstico e profissional, e depois de criarem filhos, algumas separações matrimoniais, se viram encorajadas a buscar o espaço escolar novamente.

Diante de tanta complexidade que permeia o alunado público-alvo da EJA, é inevitável, para um professor da modalidade, a insegurança quanto à sua prática de ensino. Como dar conta de tanta diversidade etária, social, étnica, vivencial, de subjetividades? Como ensinar, ao mesmo tempo, por exemplo, um jovem de 15 anos, um idoso de 70 anos, uma pessoa com deficiência intelectual, ou com autismo, uma dona de casa com 60 anos, uma pessoa quilombola etc.? O que ensinar? Quais estratégias pedagógicas? Qual formação docente contempla tudo isso?

Para completar o quadro anteriormente exposto — do estigma e marginalização que rondam a modalidade, somados à complexidade e diversidade do alunado —, existe um terceiro aspecto que usualmente não se declara: o lugar que a EJA ocupa dentro da formação docente inicial, principalmente nos cursos de Pedagogia. O fato de as discussões e propostas pedagógicas para a modalidade ocorrerem em uma escala menor, se comparadas às áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais, pode vir a influenciar a trajetória acadêmica de muitos alunos e sua não opção pela EJA, caso sintam os mesmos medos que senti.

Nesse sentido, torna-se crucial ter professores formadores bem preparados e engajados na proposta de oferecer a melhor formação possível, que propiciem aos estudantes licenciandos, futuros docentes de EJA, oportunidades de reflexão, discussão e crítica, para que se tornem professores libertários, na vivência de uma educação emancipatória, como preconizou Paulo Freire. Esse foi o diferencial para minha escolha profissional futura e para o tema deste estudo.

Ao cursar as disciplinas de EJA, percebi que havia um grande engajamento entre os professores formadores da área, no intuito de demonstrar o mesmo grau de

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

importância dessa modalidade em relação às outras áreas, procurando ocupar os mesmos espaços de atuação. Durante as aulas de reflexões pedagógicas do estágio, ficava envolvida nas conversas e debates, verbalizava meus medos, trocava ideias de como avançar em nossa formação. Em todos os professores formadores da disciplina, percebia uma segurança na forma de falar e agir, que me deixava admirada. Lembrome de pensar: como eles encontram “soluções”/respostas para as minhas dúvidas e as dos meus colegas?

Foi assim que surgiu a proposta de pesquisar a formação docente inicial para a EJA, a partir de seus professores formadores. Como ponto de partida, formulei a seguinte pergunta: que concepções sobre formação docente inicial para a EJA possuem os professores formadores da área de EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul? E com ela, nasceram em mim várias inquietações: Quem são esses professores? Como foi sua trajetória de formação para se tornarem professores formadores? Quais suas motivações para escolherem trabalhar com a modalidade de EJA? Que dificuldades encontraram em seu percurso? Qual sua participação na criação e consolidação da área de EJA em sua faculdade? Que contribuições a área trouxe à Faculdade de Educação para a formação de professores? Qual o papel social e político eles vislumbram na atuação de um professor de Educação de Jovens e Adultos?

O objetivo geral deste estudo foi investigar a formação docente inicial para o ensino da EJA a partir dos professores formadores da área de EJA, no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos englobaram: reconstruir historicamente a constituição da área de EJA nessa Faculdade, por meio das memórias e narrativas desses professores; identificar quais foram suas motivações para se tornarem professores formadores nessa área; compreender que concepções eles possuem acerca da formação inicial para o ensino na EJA; verificar qual sua percepção sobre a atuação do professor de EJA no contexto atual; e contribuir para a pesquisa sobre formação docente e valorização dessa modalidade de educação.

Os capítulos foram assim distribuídos: no capítulo dois, abordarei os marcos políticos, históricos e legais da modalidade de EJA. No capítulo três, apresentarei os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo. No quarto capítulo, explicitarei quais os componentes metodológicos da pesquisa e o percurso investigativo percorrido. No capítulo cinco, demonstrarei os resultados e desenvolverei as análises relativas às informações coletadas. Por fim, no sexto capítulo tecerei as considerações finais acerca do estudo.

2 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EJA

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresentarei o levantamento que realizei voltado para o histórico da Educação de Jovens e Adultos, bem como as políticas educacionais e as leis que a contemplam.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS

Xavier (2019) já havia verificado que o tema da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não tem a preferência entre os livros de história e eventos científicos sobre essa modalidade, e infere que essa invisibilidade possa guardar relações com a pouca atenção dada à história da EJA no âmbito da produção acadêmica. Mesmo assim, encontrou uma significativa produção a partir da segunda metade da década de 1940. A autora identificou que

[...] a historiografia da EJA converge para a identificação de duas concepções opostas de educação de adultos. Uma de base ‘funcional’, comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional dependente, e outra de base ‘conscientizadora’, empenhada na crítica à ordem capitalista e na exigência de mudanças estruturais (XAVIER, 2019, p. 5).

Ao investigar o processo histórico da EJA, foi inevitável observar que há um aspecto presente em todos os documentos pesquisados: uma predisposição social a discriminar essa modalidade e excluir o alunado que a frequenta. Embora a sociedade brasileira tenha se constituído de forma plural, ela se mostra eliminatória, separatista, restritiva e reprovativa quando se trata da educação de adultos.

Marques (2018) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

No Brasil em nenhum momento da sua história, houve interesse da elite, “colonial, agrária, latifundiária e industrial”, em construir realmente uma sociedade igualitária aos valores das grandes revoluções como a americana e a francesa, ou seja, na qual as pessoas pudessem desfrutar de maneira semelhante os bens e as

oportunidades da vida social. As evidências históricas mostram que a cultura da sociedade brasileira sempre esteve intimamente ligada à ideia da distinção e da discriminação entre os grupos sociais (MARQUES, 2018, p. 10).

Segundo Haddad (1997), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou mais como produto para o combate da miséria social do que como desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

Assim, desde o início até os dias atuais, a educação de jovens e adultos vem sendo ilustrada, contada e apresentada de maneira discriminatória, com episódios de desrespeito, exclusão e distinção social, tanto para o alunado quanto para o professor que nela atua, prevalecendo uma dominação da classe elitista e capitalista.

Marx (2010, p. 148) já dizia: “Há que tornar a opressão real ainda mais opressiva, acrescentando àquela a consciência da opressão”. E nosso pensador marxista maior, Paulo Freire, vai além dessa frase, anunciando o papel da educação:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela a sociedade tampouco muda (FREIRE, 2000, p. 31).

Poderia continuar listando as inúmeras injustiças ocorridas na história da modalidade EJA, permeada pela luta contra-hegemônica em reação a uma política que sempre se mostrou excludente. Alguns fatos, certamente, foram mais significativos, na medida em que mudaram os rumos dessa história, como foi o caso, por exemplo, do golpe militar de 1964, que pôs fim ao período democrático do Governo de João Belchior Marques Goulart e iniciou uma ditadura. Mais que isso, interrompeu todo um projeto de educação popular organizado e desenvolvido por Paulo Freire — o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).

Outro exemplo de fato histórico que mudou o percurso da modalidade aqui estudada seria a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1969, que se configurou em retrocesso a todo um ideário de educação emancipatória, libertária e democrática. Também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, trazendo um capítulo voltado para a EJA; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em 2004... São vários fatos que vêm perfazendo um caminho tortuoso da EJA em nosso país.

Na Tabela 1, a seguir, apresento uma panorâmica dos fatos mais relevantes dessa história.

Tabela 1 - Linha histórica da EJA no Brasil

1808	Vinda da Família Real, surgindo a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.
1854	Surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente.
1881	Foi concebido o Decreto nº 3.029, de 09/01/1881, conhecido como “Lei Saraiva” que proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social.
1910	Surgem as “Ligas contra o analfabetismo” que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto.
1934	Criação do Plano Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, quando se estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.
1940	Criação do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), corroborando com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional, não haveria desenvolvimento industrial para o país, vinculando a educação de adultos à educação profissional. Regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
1946	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), na qual se começou a pensar no material didático para a educação de adultos.
1947	I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que trouxe em seu bojo o slogan "ser brasileiro é ser alfabetizado".
1949	Seminário Interamericano de Educação de Adultos.
1958	II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde Paulo Freire foi a maior expressão do cenário progressista da educação neste acontecimento. Início da Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA), até 1961.
1963	Paulo Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).
1964	Consequência do Golpe de 64: extinção, pelo Golpe de Estado, do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).
1965	Surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial, em oposição às ideias de Paulo Freire.
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Cruzada ABC: movimentos concebidos com o fim de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos, visando à alfabetização funcional e jovens e adultos.
1971	A Lei nº 5.692 ganha um capítulo específico no qual regulamenta o Ensino Supletivo, visando contemplar os jovens adultos como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização.
1972	O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de 28 de julho de 1972, e o documento “Política para o Ensino Supletivo” explicitam as características dessa modalidade, propondo recuperar o atraso, reciclar o presente, formando mão-de-obra para contribuir para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

1985	O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto com a redemocratização do país, e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.
1990	Extinção da Fundação EDUCAR, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Instituído o ano Internacional da Alfabetização. Um de seus objetivos foi encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil. Lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo foi reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos.
1996	Lei nº 9.394/96, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: reafirmou a institucionalização da modalidade de EJA substituindo o termo Ensino Supletivo por EJA, e reduziu as idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio.
1997	Criação do Programa Alfabetização Solidária.
2000	Teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO.
2000	Aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que se ocupa das diretrizes da EJA e descreve essa modalidade de ensino por suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.
2000	Audiências públicas realizadas em Fortaleza, Curitiba e Brasília, entre representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, entidades educacionais, associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no Brasil, para tratar da Educação de Jovens e Adultos.
2001	É sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Uma de suas metas é incentivar instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem nível superior. Criação do Recomeço - Programa Supletivo, programa de financiamento para a EJA, que foi regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).
2003	Programa Brasil Alfabetizado para a modalidade de EJA. Vigorou durante toda a gestão petista. Projeto Escola de Fábrica, oferecendo cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, à qual a EJA se vincula.
2005	Programa PROJOVEM, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série, mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho.
2006	Programa PROEJA, voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.
2006	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que financia toda a educação básica, embora a EJA tenha o menor fator de ponderação para o recebimento de fundos (0,8%).
2011	Transformação da SECAD em SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
2019	Extinção da SECADI. Criação da Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Fonte: *História da Linha do Tempo da EJA no Brasil* (com complementação desta autora). Disponível em: <<https://www.timetoast.com/timelines/historia-da-linha-do-tempo-da-eja-no-brasil>>.

2.2 MARCOS LEGAIS

De maneira semelhante à linha histórica de eventos relativos à EJA ocorridos no Brasil, o percurso político e legal também demonstra um desenvolvimento não linear, repleto de avanços e retrocessos que estão intimamente implicados aos fatos históricos. Com relação aos marcos legais, Paiva (2003) destaca a promulgação da Lei Saraiva (Lei nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881) como decisiva para o desenvolvimento da educação de adultos, pois estava diretamente ligada ao direito de votar, uma vez que era exigido ao eleitor saber ler e escrever. Com isso, estimulou o ressurgimento de escolas noturnas para adultos.

Marques (2018), por sua vez, estabeleceu quatro documentos legais como divisores de água na maneira como a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada e conduzida, a partir de sua publicação:

- (a) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegurou aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e Gratuito.
- (b) A nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que destaca a integração da EJA à Educação Básica — observada a sua especificidade. Garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extraescolares, entre outras, estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além disso, diminuiu as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio).
- (c) O Parecer 11/2000 e (d) a Resolução 01/2000 - ambos do Conselho Nacional de Educação, instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo os princípios da Proporção, Equidade e Diferença; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (MARQUES, 2018, p. 16).

Desses documentos, destaco a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96, que dedica dois Artigos, no seu Capítulo II, Seção V, à EJA. Neles, são reafirmadas a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria. A Lei diz:

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

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.

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 (BRASIL, 1996).

A seguir, apresento a Tabela 2, contendo uma síntese dos marcos legais mais relevantes na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Tabela 2 - Marcos legais da história da EJA no Brasil

Lei nº 4.024/61	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a educação como direito de todos e prevê mecanismos de recorrência ao ensino escolar, por meio dos exames supletivos denominados exames de Madureza.
Lei nº 5.379/67	Cria uma fundação – Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.
Lei nº 5.400/68	Relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à obrigatoriedade de alfabetização de recrutas.
Lei nº 5.692/71	A Educação de Jovens e Adultos ganha capítulo próprio. Um dos artigos diz que o ensino supletivo se destina a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (suprimento, aprendizagem e qualificação).
Parecer nº 699/72	Regulamenta a oferta de ações educativas pelo rádio e televisão educativa de instituições particulares que recebam auxílio do governo para este fim, além de afixar às idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos. Destaca 4 funções do então ensino supletivo: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.
Constituição Federal do Brasil (1988)	Toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205). O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CF, art. 208).
Lei nº 9.394/96	Rompe com a concepção de Ensino Supletivo, posta na Lei nº 5.692/71, que é substituída pela nova concepção da EJA. Em seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), abriga a seção V - Da Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/07/2000	Abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDB. Oferta dos <i>exames supletivos</i> para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB nº 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio. Os <i>componentes curriculares</i> consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares.

Lei nº 10.172, de 09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Dentre outras coisas, previa estabelecer programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
Lei nº 11.129, de 30/06/2005	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude
Decreto nº 5.840, de 13/07/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
Lei nº 11.741, de 16/07/2008	Substitui o Decreto nº 5.154, de 23/07/2004. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Resolução nº 3, de 15/06/2010	Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos – especificamente no que concerne aos parâmetros de <i>duração e idade dos Cursos</i> para a EJA; (2) aos parâmetros de <i>idade mínima e de certificação dos Exames na EJA</i> ; (3) ao disciplinamento e orientação para os <i> cursos da EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância</i> , com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1//2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução nº 4, de 13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.
Decreto nº 7.480, de 16/05/2011	Institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, resultado da unificação da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Sua primeira diretriz prevê a erradicação do analfabetismo.
Decreto nº 9.465, de 02/01/2019	Extinção da SECADI.

Fonte: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes e FORELL, Leandro, 2014.

2.3 MARCOS POLÍTICOS

Quanto aos marcos políticos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, Xavier (2018) identifica alguns elementos que marcam uma tradição na história política da EJA no século XX:

A fixação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, como marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos; a emergência de movimentos de educação e cultura popular na década de 1960 e a constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire; a repressão do regime militar às práticas educativas de orientação freireana e a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970 (XAVIER, 2019, p. 2).

Do meu ponto de vista, creio que antes desses eventos, há um marco que precisa ser lembrado: a criação do Plano Nacional de Educação, que foi instituído na Constituição de 1934. A partir dele, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Há um consenso entre estudiosos da EJA sobre ter sido a década de 1940 o momento em que se começou a desenvolver mais significativamente políticas educacionais voltadas para a população adulta, não sem razão. Os índices de analfabetismo eram alarmantes. A educação de adultos se constituiu como um problema e um tema de política educacional nacional. Assim, foram criadas várias políticas para dar conta desse problema, como o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; na década seguinte, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958.

De acordo com Paiva (2003, p. 208), a CEAA teve como motivação política o crescimento das bases eleitorais, quando se combateriam ideologias “estranhas e nocivas”, ao mesmo tempo que se lutaria pela paz, no sentido de organizar a sociedade brasileira sob a falsa égide da democracia e da liberdade. Xavier (2019) refere que, ao se basear no argumento de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado, a CEAA defendeu que, para além de ler e escrever, a alfabetização de adultos deveria ser colocada ao lado da dimensão profissional para o cumprimento das funções cívica, social e de difusão cultural. Para Eugênio (2004), a CEAA se configurou numa autêntica campanha de salvação nacional que tentava conciliar quantidade com qualidade, e a continuidade do ensino. Para o autor, porém, a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar.

Outro período de efervescência em termos de políticas educacionais para adultos foi a década de 1960, cujas iniciativas foram influenciadas, em sua maioria, por um educador que se imortalizou mundialmente ao defender uma educação popular transformadora, libertária e democrática: Paulo Freire. Na esteira da Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA) de 1958 a 1961, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), onde Paulo Freire se destacou como a maior expressão do cenário progressista da educação.

A partir daí se intensificaram os movimentos, pesquisas, estudos e iniciativas direcionadas ao público da EJA, com ressalvas importantes para a transformação da

realidade social. Exemplos disso, foram: o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife (1960); em Natal, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961); o Movimento de Educação de Base (MEB); os Centros Populares de Cultura (CPC); o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 1963, Freire recebeu a proposta de organizar e desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização baseados na educação emancipatória, tão defendida pelo referido educador. O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos.

Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

O Plano foi interrompido com o Golpe Militar de 1964. Em 1967, o governo assumiu o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, modificando-o para um viés assistencialista e conservador. No mesmo período, lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL que, ao contrário do PNAA pensado por Freire, cumpria unicamente com a função de letrar seus alunos, mas sem provê-los de reflexão crítica social.

O MOBRAL expandiu-se pelo país por todo o período da ditadura e só foi extinto em 1985, quando tornou-se inadequado e desacreditado diante da mudança de cenário político no Brasil. Com seu fim, surgiu a Fundação Educar que apoiava, financeiramente e tecnicamente, as iniciativas governamentais, das entidades civis e empresariais. Foi extinta na década seguinte, e com ela, se extinguiu também a centralização da escolarização básica de jovens e adultos pela União, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos para os municípios.

Assim, Xavier (2019) descreve como se desenvolveu a história dos movimentos políticos entre as décadas de 1940 e 1980:

Dessa forma, a historiografia da EJA no Brasil, do período compreendido entre os anos de 1940 a meados de 1980, comunga de uma base na qual, enquanto destaca a inadequação da atuação do governo federal na implementação de políticas públicas destinadas aos jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta, confere ineditismo às ideias e ações de Paulo Freire e dos movimentos de educação popular dos anos de 1960 (XAVIER, 2019, p. 7).

De fato, o grande diferencial na história política da EJA foram as ideias de Paulo Freire. O educador foi um revolucionário que lutou por uma educação que fizesse sentido e alçasse todas as pessoas a cidadãos partícipes da vida política e social do país. Sobre o educador, Moura (1999) afirma:

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76)

Os anos 1990 ganharam destaque por conta dos movimentos políticos internacionais que influenciaram a cena educacional brasileira. Primeiramente, tivemos o Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO. Para que houvesse uma participação efetiva do Brasil, foi fundada, em 1989, a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). No entanto, a iniciativa não logrou seu intento, devido à extinção da Fundação EDUCAR e desarticulação de final de gestão do governo Sarney. De qualquer modo, o evento fomentou vários debates entre instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil.

No mesmo ano de 1990, de 5 a 9 de março, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Sales (2008) relatou:

Essa Declaração estabelecia o compromisso de satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Dentre os grandes objetivos que orientavam o documento, estavam a redução do percentual de analfabetismo adulto à metade dos níveis existentes até o ano 2000 (o que, na prática, não ocorreu) e o aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos para melhoria de vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias (SALES, 2008, p. 46).

Em 1997, em julho, ainda tivemos a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo, Alemanha. Eis um trecho de sua Declaração:

3. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (UNESCO, 1999, p. 19).

Ao falarmos em CONFINTEA, vale lembrar que a VI ocorreu no Brasil, em Belém do Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009, fato significativo para a EJA no país. O documento resultante da conferência foi dividido em sete eixos: Alfabetização de Adultos (com foco nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais); Políticas que reconheçam, validem e certifiquem todas as formas de aprendizagem; Governança; Financiamento; Participação, inclusão e equidade (contra qualquer tipo de exclusão); e Monitoramento do marco da ação de Belém, com a produção de um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos a intervalos regulares.

Em 2000, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo também homologada a Resolução nº 01/00 – CNE. Sem desmerecer sua importância, creio que elas já foram contempladas o suficiente nos subcapítulos anteriores.

Penso ser importante demarcar a criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em vista de ter consolidado vários projetos e programas que envolvem diretamente a EJA: Projovem Campo e Projovem Urbano; Programa Brasil Alfabetizado; EJA Saberes da Terra; Pronatec - EJA; Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; Apoio técnico e financeiro para manutenção de novas turmas de EJA em todo o Brasil; PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) EJA.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), na gestão SECADI, trouxe em suas metas 9 e 10 os seguintes enunciados:

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

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

Chegamos a 2019 e, com ele, a extinção da SECADI. Um véu de mistério recaiu sobre os rumos políticos da EJA. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Entretanto, não há uma clareza com relação a qual delas a EJA está diretamente vinculada. O mesmo acontece com a Política Nacional de Alfabetização que não deixa claro quais estratégias e princípios a EJA deverá adotar.

Para terminar este capítulo, trago duas falas que acredito sintetizarem o que penso a respeito da importância das políticas voltadas para a EJA. Uma é da diretora do Instituto Paulo Freire, a professora Sonia Couto Feitosa; a outra é do coordenador executivo da Ação Educativa, o pesquisador Roberto Catelli Jr. Ao serem perguntados sobre o que seria imprescindível para uma boa política de EJA, responderam:

Primeiro, vontade política de conhecer a EJA como direito, não favor ou caridade. Pensar que essas pessoas tiveram esse direito negado, há uma dívida social com elas. É imprescindível o reconhecimento de que essas pessoas têm direito de ler e escrever, de ter acesso à tecnologia, de ter conhecimentos matemáticos, de conhecer seu território, de saber as questões sociais que permeiam sua vida. Segundo, o financiamento. São duas coisas que andam juntas. Por mais que se tenha boa vontade, não se faz política sem recurso. E a EJA sempre foi privada disso (FEITOSA, 2020).

A EJA necessita de muitas ações políticas para que esta modalidade cumpra seu papel social e resgate o direito à escolarização desta população que foi abandonada pelo estado. Isto exigirá, de gestores e gestoras e dos governos, compreensão de que a adoção de uma política pública específica para estes sujeitos não se constrói de forma solitária, mas com a participação da sociedade como um todo, de modo a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão, das quais a desigualdade se vale (CATELLI JR., 2020).

3 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DA EJA

O Professor é um educador [...]. E não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é.

(José Eustáquio Romão)

A inclusão deste capítulo em meu estudo é de fundamental relevância para a compreensão e contextualização da história da Educação de Jovens e Adultos e também do papel importante e decisivo dos educadores da EJA perante a consolidação de seus espaços e conceitos pedagógicos, estabelecidos e disseminados dentro das universidades brasileiras.

Do ponto de vista histórico, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, tal e qual como a conhecemos, é relativamente recente, pois foi instituída como Modalidade de Ensino da Educação Básica a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), e em nosso Estado, através do Parecer nº 774 e da Resolução nº 250, ambos emanados pelo Conselho Estadual de Educação, Rio Grande do Sul (2001).

Antes desses referenciais normativos, a EJA fora tratada, do ponto de vista das políticas públicas, como Ensino Supletivo³ ou ainda, por ações de governo voltadas, geralmente, à alfabetização de adultos, que sempre ocorreram de modo descontínuo, sob a forma de projetos e programas — desde as campanhas de alfabetização até os programas de grande abrangência. Em sua maioria, eram considerados como “malsucedidos”, como já nos apontava Haddad (1997).

A escolha que empreendi pelo tema do TCC já foi mencionada na introdução, mas neste capítulo, faço uma ressalva sobre outro ponto que me instigou para a escrita do texto. A imagem inicial que nós, licenciandos, apreendemos sobre o curso de Pedagogia, é voltada para a educação infantil e anos iniciais. Mas se formos adiante, percebemos que sendo ou não aluno do curso de Pedagogia, compreende-se e tem-se conhecimento — através de estudos históricos e narrativas familiares — de que o ofício pedagógico sempre foi exercido massivamente pelo público do sexo feminino e dirigido para a educação infantil e anos iniciais, com uma produção literária recheada das palavras cuidado, atenção e alfabetização.

³ Conforme Lei nº 5.692, Brasil (1971).

Particularmente, eu poderia ter consolidado essa imagem inicial supracitada, principalmente pelo fato de já possuir relativa vivência pedagógica na Educação Infantil. No entanto, depois que ingressei na universidade, e ainda mais no estágio, meu interesse se direcionou para a EJA. Mas vejam: meu interesse ocorreu porque passei por um processo de identificação com a modalidade durante meu estágio final obrigatório que foi na EJA, o que me fez buscar mais conhecimentos para atuar na área. Mas minha busca também decorreu da insegurança que sentia para atuar, concomitante com a falta de conhecimento teórico específico para tal.

O que estou querendo dizer é que desde que ingressamos no curso, há uma espécie de indução curricular para que nos dirijamos “naturalmente” para a Educação Infantil e Anos Iniciais. Então me pergunto: e quando não há um processo de identificação, que caminhos estão sendo traçados para que os futuros docentes tenham contato com a EJA? Há uma oferta de caminho desde o início do curso? Talvez a primeira batalha da EJA esteja justamente aí: na formação docente inicial — particularmente, na forma e/ou destaque com que ela é oferecida.

O mais irônico, no que tange à formação docente para a EJA, é que na proporção inversa de um aparente descaso para com seu alunado, por se tratarem de sujeitos que carregam uma marca de fracasso escolar, há uma cobrança excessiva quanto à atuação do professor, cobrança essa que vai além da transmissão de conteúdos ou do ensino do letramento, mas também de todo um trabalho de conscientização política e cidadã. Logicamente, tal cobrança vai perpassar pela formação que esse professor recebe.

Ferreira (2008) demonstra bem essa preocupação com a formação, quando diz que os professores da EJA precisam se preparar não só para suprir ou compensar a escolaridade perdida de seus alunos, mas para garantir sua permanência na escola e continuação dos estudos. Por isso, faz os seguintes questionamentos:

- Será que as práticas utilizadas para formar um educador de EJA estão preparando-o para compreender e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos?
- Em que medida os educadores de jovens e adultos reconhecem a importância desta preparação para uma prática mais comprometida com a identidade dos alunos, com suas vozes e com a transformação social?
- Até que ponto os professores têm colaborado para isso? De que formas estes profissionais trabalham estas questões em seus cursos de formação?
- O espaço de formação desses educadores tem sido um espaço questionador? (FERREIRA, 2008, p. 5).

A história da EJA tem percorrido caminhos de luta, de reconhecimento e de desigualdade social. Quando pensamos em alfabetização, o que vem ao nosso pensamento são crianças. Por certo, crianças devem aprender a ler e escrever, porém no contexto histórico do letramento, percebemos que não tem havido um interesse genuíno e pedagógico no processo alfabetizador de jovens e adultos, mas sim, um interesse político (aumento no número de eleitores), pois a população analfabeta constava em grande porcentagem.

A bem da verdade, a peça de resistência da luta pelo reconhecimento e validação da EJA tem sido os movimentos de base, juntamente com educadores que literalmente “vestem a camisa” pela defesa de uma educação para a cidadania. E nesse ponto, há que se reconhecer que o precursor efetivo da caminhada pedagógica para a alfabetização de Jovens e Adultos foi Paulo Freire.

Início este parágrafo com a frase de Freire que foi um divisor de águas em minha profissão como professora: **A leitura do mundo precede a leitura da palavra.** A partir dela, qual seria o papel do professor? Um professor de EJA deve ensinar o aluno a ler o seu mundo, o mundo em que ele está inserido, no hoje e no futuro. E, principalmente, mostrar a ele que sua educação tardia tem relação direta com posturas e pensamentos de gestões capitalistas e ditatoriais.

Ensinar o aluno a ler vai além da simples apropriação de uma decifração de código — é ensiná-lo a desenvolver o pensamento crítico e cidadão, e fazer com que ele consiga fazer escolhas, tomar decisões, ser escritor de sua própria história. Foi exatamente isso que presenciei em contato com a professora titular das turmas de T1 e T2, onde realizei meu estágio. Foi seu jeito de ensinar que despertou em mim o interesse em pesquisar a formação docente da área da EJA. Suas aulas englobavam o mundo em que o aluno estava inserido. A educadora trazia questões e dúvidas que faziam parte da vivência dos alunos, ensinava-os a pensar, refletir, analisar, questionar e opinar. Foi em suas aulas que consegui entender o sentido e a essência do professor da EJA.

Os textos educacionais apresentam uma tradição: sugestões prescritivas de como deve ser um professor, o que ele deve fazer, como deve ensinar etc. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, não é diferente. Em nosso levantamento bibliográfico, identificamos vários textos, desde os legais até os pedagógicos, com prescrições de como o professor de EJA deve agir. E as prescrições se estendem à formação docente para a EJA. Como diria o ditado, é um campo que parece tão

“território de ninguém” e, simultaneamente, tão “pertencente” a tantos proprietários/especialistas. Então, precisamos ficar atentos para buscar prescrições que venham ao encontro do ideário que pensamos ser o adequado à formação docente para a EJA.

Vejamos o que diz o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

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

Barbosa, Souza e Lino (2018) indicam que ainda persiste uma lacuna no que tange à formação específica para trabalhar na modalidade EJA, o que acaba se refletindo na qualidade de sua efetivação. É como se a marca histórica da EJA, associada a um paradigma de suplência e de educação compensatória e aligeirada, acarretasse sua condição de área secundarizada, seja em termos de políticas, financiamentos e práticas pedagógicas. “Nessa configuração, não é demandado aos seus educadores uma preparação específica e aprofundada, que apesar de desejável, não tem sido considerada nas políticas de formação docente como essencial” (BARBOSA, SOUZA e LINO, 2018, p. 350).

Sobre essa especificidade exigida na formação para a EJA, Soares e Pedroso (2011) dizem o seguinte:

No que diz respeito à EJA, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES e PEDROSO, 2011, p. 251).

Silva (2010) também reivindica um olhar atento para essas especificidades que caracterizam o público-alvo da EJA:

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de

olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

O que esses autores defendem é uma premissa que deveria ser lugar comum na educação — de que o planejamento pedagógico, estratégias educacionais, formação para o ensino etc. tivessem como foco o aluno, suas vivências, suas necessidades, sua “bagagem” histórico-sociocultural. Infelizmente, nem sempre isso se traduz em ato educativo. Ainda trabalhamos baseados em alunos abstratos, idealizados numa sociedade que os quer homogêneos, comportados, disciplinados. O caso se agrava diante da rica complexidade que abrange o alunado da EJA. O que deveria ser incentivo ao preparo e desafio ao estudo, geralmente é visto como problema, peso, estorvo.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Cortesão e Stoer (1999) ratificam o pensamento de Freire, ao pesquisarem sobre o que seja necessário para que escolas e/ou professores possam propor um ensino de qualidade na EJA. E listam o que precisa ser feito nessa direção, recomendando aos professores que:

- estejam realmente interessados e empenhados em contribuir para que as atividades educativas não resultem em processos de discriminação socioeducativos dos alunos;
- sejam sensíveis à diversidade socioeconômica e cultural com que trabalham;
- estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas certezas, suas rotinas;
- procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem;
- sejam capazes de conceber métodos de trabalho e materiais que tornem o ato de aprender significativo para quem aprende (CORTESÃO e STOER, 1999 apud CORTESÃO, 2012, p. 726).

Tal postura condiz com a concepção democrática de professor (GADOTTI, 2003). De acordo com o autor, nessa concepção, o professor atende os objetivos pedagógicos, mas também elabora um olhar para o desenvolvimento do aluno: “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 74). O professor se preocupa com a formação do aluno, sendo que ambos têm um papel ativo na sala de aula.

Garcia, Machado e Zero (2013) localizam a prática pedagógica no tempo e no espaço e afirmam que se contextualizarmos historicamente, poderemos perceber mudanças que envolvem o papel do professor, alterando as concepções educacionais que fundamentam tal prática pedagógica. O professor da EJA, como todo docente, tem estado presente nos momentos históricos e tem sido influenciado por esses movimentos; por isso, abordagens como as de Gadotti são relevantes.

É inevitável tecer considerações sobre concepções de professor e não associar à experiência que tive durante o estágio, no CMET Paulo Freire, e o contato com a professora titular da turma onde estagiei. Quando entrei na escola, ao mesmo tempo que não escondia minha insegurança acadêmica, mostrei-me disposta a aprender. Ao relatar que eu vinha de um percurso na rede privada atendendo a educação infantil, a professora me tranquilizou, dizendo que eu já era uma docente, mas com experiência com um público de faixa etária diferente, e que o único erro que eu não poderia cometer seria o da infantilização perante o público do CMET.

Essa professora foi de fundamental importância e incentivo para a escrita do meu TCC. A maneira como ela me recepcionou, acolheu, ouviu e apoiou foi de rara delicadeza e sensibilidade, diante da insegurança e inexperiência pedagógica que eu tinha na EJA. Durante as observações do estágio, além de analisar seu modo de atuar, admirava como ela conseguia fazer da aula mais que um espaço de aprendizagem. Ela conhecia e entendia as dificuldades de cada aluno, sabia a caminhada profissional de cada um, suas dificuldades tanto pedagógicas quanto sociais.

Ela entendia os percursos de cada aluno, antes, durante e depois da caminhada que os levou até o CMET. Existia, dentro da sala de aula, um espaço de amizade e convivência que foi adquirido através de muito diálogo e respeito, e esses dois pontos — diálogo e respeito — ela ensinou a cada aluno através de seu próprio exemplo: ouvia-os com atenção e carinho, ajudava-os com questões de trabalho e pessoais, interagia de forma amigável.

Acima de tudo, a professora com quem convivi demonstrava que acreditava no potencial de cada um, independentemente das dificuldades pedagógicas ou cognitivas que tivesse. Ela elevava a autoestima dos seus alunos, os encorajava a não desistirem. Existiam momentos de dificuldade, mas ela não se mostrava desmotivada ou descrente de sua turma. Acredito que este era o pilar de seu fazer docente: acreditar que seu propósito vai além da educação — ele envolve a transformação.

Ao expor minha vivência de estágio e a convivência com a professora de EJA, vem-me à lembrança uma metáfora utilizada por Behrens (1996):

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

Mas estamos falando de Educação de Jovens e Adultos. Não estamos falando de um alunado qualquer, mas sim, de alunos que pertencem a toda diversidade possível de características físicas, culturais, sociais, étnicas etc. Isso requer uma especificidade no modo de ser professor. Como diria Arroyo (2005):

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida — juventude e vida adulta — e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

Então, a partir de tudo o que já foi exposto, volto-me à pesquisa e vejo que me sobressaem duas perguntas: qual a formação docente necessária para se tornar um professor da Educação de Jovens e Adultos, com um alunado tão ricamente complexo e diferenciado? E qual o papel da Universidade nessa formação?

Arroyo (2006) enfatiza ser difícil estabelecer parâmetros para definir o perfil e a formação do profissional de EJA, haja vista que seus fundamentos ainda se encontram em construção. Por outro lado, ressalta a dinâmica emancipatória originária da EJA para nortear a formação de seus professores. Seu primeiro pressuposto deverá ser o compromisso social dessa formação com a peculiaridade/diversidade dos sujeitos da

EJA. Afinal, são sujeitos com voz, experiências, valores, culturas que devem ser acolhidas e respeitadas no processo educativo.

Arbache (2001) afirma que a formação do professor de EJA precisa ter um enfoque específico no que se refere ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos. Entretanto, tal premissa esbarra numa realidade por superar: a formação inicial, ou seja, acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA, em muitos contextos universitários, ainda se mostra deficitária, seja em termos de disciplinas, conteúdos, professores formadores etc.

Os estudos de Soares (2002) demonstraram que a maioria das universidades brasileiras que possuíam cursos de licenciatura em Pedagogia, no período de sua pesquisa, não oferecia componentes curriculares suficientes para a formação nessa área do conhecimento. Sant'Anna (2009) relata que boa parte das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul que formavam professores em seus cursos de Pedagogia, à época, ofereciam uma disciplina contemplando a EJA, muitas vezes não obrigatória e de cunho mais geral, em atendimento ao que demanda a atual LDB (BRASIL, 1996).

Refletindo sobre esses dois estudos, percebo que o interesse das universidades para com esse público veio a acontecer em momentos tardios e de forma muito generalizada. Em minha formação curricular, a obrigatoriedade de disciplinas na EJA é bem inferior às de educação infantil e anos iniciais, o que leva muitos estudantes a buscarem, por si próprios, a especialização e conhecimento na modalidade EJA. Partindo desse princípio, analiso que muitas vezes, a inferioridade no número de professores formadores inicia-se na própria universidade, o que ocasiona um número inferior de formandos atuando com o público de jovens e adultos.

Segundo Mello (2012), a formação inicial⁴ e continuada de professores da EJA é condição *sine qua non* para o bom funcionamento dessa modalidade de ensino. Para tanto, faz-se necessário pensar, de maneira específica e atenta, em dois partícipes: de um lado, no professor formador que tem em suas mãos a responsabilidade de formar educadores atuantes para trabalhar na EJA; e de outro, no próprio professor de EJA, que atende um alunado rotulado com o fracasso e atraso,

⁴ Por formação inicial, entendemos desde a Educação do Ensino Médio e Pós-Médio Profissionalizante do curso Normal, até a de nível superior, que compreende a formação em Pedagogia e as demais licenciaturas.

tanto cognitivo, pedagógico e psicológico. E para que seu trabalho seja efetivo, é preciso uma atenção direcionada e especializada das universidades.

Durante a disciplina do estágio, debatendo com os educadores e colegas, percebi o quanto foi feito pela educação de jovens e adultos. A caminhada ainda é longa em busca da excelência, mas muitas conquistas foram alcançadas com muita garra e perseverança pelos professores formadores da EJA. Conquistas que percorrem desde espaços territoriais dentro da universidade até as de escolas específicas para o atendimento do público da EJA.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi um importante instrumento para tais conquistas, ao sistematizar os processos de formação:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores, são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de secretarias de educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000a, p. 58).

Em meio aos debates da disciplina sobre EJA, os assuntos que considerei marcantes foram o currículo dessa modalidade, a forma de ensinar, os materiais pedagógicos, a inserção tecnológica e laboratorial, os espaços de cultura para o aluno da EJA. Ainda é desafiador para os educadores conseguirem ofertar tudo isso aos alunos. O acesso a todas essas possibilidades é dificultado tanto pela questão financeira quanto territorial, pois são poucos os espaços pensados para uma educação que engloba desde o ambiente físico da escola até o teatro, cinema e museus, por exemplo, para esses alunos.

Assim, o referido Parecer propõe que sejam pensados Planos de Estudos⁵ que aliem tempos de ensino presencial e não presencial, articulando com os diversos saberes sociais e culturais dos educandos, de forma integrada.

⁵ Em nossa concepção, além dos Planos de Estudos exigidos por lei, os professores da EJA deveriam constituir seus próprios Planos de estudos, com base no mundo da vida e do trabalho de todos os alunos, e no entendimento dos princípios do diálogo e do trabalho coletivo, perguntando: “o que precisaremos estudar, construir, aprender..., para podermos ensinar na EJA?”

Discutindo esse trecho, analiso as conversas que tive com alguns estudantes do CMET, quando me relataram que não sabiam que assistindo a determinado filme, poderiam aprender sobre a “Revolução Francesa”, por exemplo. Ou que assistir a uma peça de teatro os faria se sentirem bem, inseridos em um espaço cultural, de “pessoas inteligentes”⁶. Penso que o que falta para muitos desses alunos sejam oportunidades de conhecer outros espaços educativos e, principalmente, outras maneiras de aprendizado. No instante em que os locais de lazer e cultura se fizerem acessíveis para o aluno da EJA, a dimensão e maneira de olhar o mundo não será tão injusta e excludente.

A formação docente do professor de EJA passa por todos os saberes, por conta da diversidade do alunado. Tal situação pode vir a ocasionar um esgotamento mental, visto que o professor se sente obrigado a conseguir ensinar tudo e não há tempo acadêmico para tal feito, sem contar que a oferta de formação continuada ainda é escassa. A partir dessa afirmação, Tardif (2004, p. 230) reafirma o professor como principal agente do processo de formação: o professor “assume sua prática, a partir dos significados que ele mesmo dá, enquanto sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”.

Nóvoa (1992) complementa Tardif, afirmando que:

Esta profissão precisa se dizer e se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, em que se cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvelam a nossa maneira de ensinar à nossa maneira de pensar (NÓVOA, 1992, p. 9).

Concluo este capítulo com a clareza da beleza e, ao mesmo tempo, a complexidade que se faz do ofício do pedagogo da EJA como uma inspiração para os presentes e futuros alunos de licenciatura. As próximas escritas do TCC serão cheias de lindas e corajosas histórias de educadores que me inspiraram e encorajaram a percorrer um caminho que faz e fará a diferença na história e vida de muitos alunos.

⁶ Expressão utilizada por uma aluna de 65 anos, de uma turma de T3.)

4 METODOLOGIA

Neste estudo, que tem como objeto a formação docente inicial para a Educação de Jovens e Adultos, procurei primeiramente reconstruir historicamente a trajetória dessa modalidade de educação em nosso país, destacando os marcos legais e políticos que a constituíram. Discorri sobre a atuação do professor de EJA na apropriação de conhecimento e transformação social desse alunado, problematizei a formação docente como um todo e o papel das universidades — consequentemente, do professor formador — para uma formação consistente que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos.

A partir de agora, descreverei qual o percurso metodológico que segui em minha busca, desde o tipo de pesquisa escolhido, em que contexto o estudo foi desenvolvido, com quais sujeitos envolvidos, até o conjunto de instrumentos adotados na investigação empírica.

Início relembro minha questão de pesquisa: que concepções sobre formação docente inicial para a EJA possuem os professores formadores da área de EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Como objetivos de pesquisa, temos os seguintes:

— Objetivo Geral: Investigar a formação docente inicial para o ensino da EJA a partir dos professores formadores da área de EJA, no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

— Objetivos Específicos:

- Reconstruir historicamente a constituição da área de EJA nessa Faculdade, por meio das memórias e narrativas desses professores;
- Identificar quais foram suas motivações para se tornarem professores formadores nessa área;
- Compreender que concepções eles possuem acerca da formação inicial para o ensino na EJA;
- Verificar qual sua percepção sobre a atuação do professor de EJA no contexto atual; e
- Contribuir para a pesquisa sobre formação docente e valorização dessa modalidade de educação.

Este estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001, p. 14).

Neste caso específico, a pesquisa qualitativa procurou dar ênfase à compreensão e explicação das histórias narradas pelos participantes, não buscando trabalhar os dados de pesquisa à exaustão da precisão e objetividade, mas sim, argumentar, articular e compreender as ideias e experiências já vividas pela pesquisadora com as dos sujeitos pesquisados.

Ainda segundo o referido autor, a pesquisa qualitativa tem sido criticada por seu caráter empírico, pela subjetividade com que é conduzida e pelo envolvimento emocional do pesquisador. De minha parte, o que pode ser visto como crítica, no meu entendimento se constitui no seu ponto forte. Afinal, meu movimento voltado para o questionamento foi uma constante durante todo o processo investigativo, e até antes dele, durante meu estágio obrigatório. E é inegável meu envolvimento emocional, tanto com os alunos de EJA, com quem convivi no estágio, quanto com os sujeitos de pesquisa, professores da FACED. Seus contatos e relatos afetaram meu eu docente atuando no campo da EJA e me fizeram questionar diferentes e diversos porquês de a educação de jovens e adultos ser ainda uma área/disciplina dentro da universidade com várias lacunas a serem preenchidas, seja na obrigatoriedade acadêmica, seja no espaço escolar da cidade de Porto Alegre.

O contexto pesquisado foi a Faculdade de Educação - FACED da Universidade do Rio Grande do Sul - UFRGS e, mais especificamente, a área de Educação de Jovens e Adultos. A referida área integra o Departamento de Estudos Especializados (DEE). É composta atualmente por dois professores e quatro professoras.

Compõem o quadro curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia as seguintes disciplinas ministradas pela área de EJA: Educação de Jovens e Adultos: as práticas e seus sujeitos; Seminário de Docência II: Educação de Jovens e Adultos; Estágio de Docência II: Educação de Jovens e Adultos.

Além das disciplinas supramencionadas, contam ainda com as eletivas: Políticas para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; Reflexão sobre a Prática Docente - EJA; Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos; Literatura na EJA; Leitura, Literatura e Produção Textual na EJA; Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação e restrição de liberdade; Educação de Adultos no Brasil: história e política; Concepções, contextos e práticas na Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização de Jovens e Adultos; Ação Pedagógica com Jovens e Adultos.

Os sujeitos de pesquisa constituíram-se da seguinte forma: três professores e cinco professoras, todos/as pertencentes à área de EJA, sendo que dois deles, um homem e uma mulher, já se encontram aposentados. Todos os sujeitos possuem graduação em Pedagogia - Licenciatura, com exceção de uma professora que possui graduação em Letras.

Quanto aos instrumentos metodológicos, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que “o pesquisador dispõe de diversos métodos [ou instrumentos metodológicos] para a coleta de materiais empíricos”. Tais métodos “variam da entrevista à observação direta, passando pela análise de artefatos, documentos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal” (p. 36-37).

Para a realização deste trabalho, num primeiro momento se pensou em realizar entrevistas semiestruturadas na investigação empírica. No entanto, tal pensamento não se concretizou, em decorrência do afastamento social imposto pela pandemia que estamos vivenciando. Assim, foi escolhido como principal instrumento metodológico o recurso de um questionário composto de quinze questões subjetivas/argumentativas, nomeado de: Formação docente inicial para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O questionário é constituído de três partes: Parte I - Narrativas históricas do professor formador; Parte II - A formação docente inicial para a EJA; e Parte III - A atuação docente na EJA. O questionário foi desenvolvido no *googledocs* e compartilhado com os sujeitos para ser preenchido.

Além do questionário, compuseram os instrumentos metodológicos: a análise documental, por meio do exame de documentos legais coletados ao longo do estudo, tanto no que se refere à legislação brasileira quanto às políticas educacionais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos; e o diário de campo, físico e digital, servindo não só para anotações acerca das impressões colhidas nas leituras realizadas na revisão de literatura, das análises desenvolvidas a partir dos

questionários preenchidos pelos sujeitos, mas também para registro das orientações com a professora orientadora, via videochamada e whatsapp.

Todos os procedimentos éticos que fazem parte de uma pesquisa científica foram providenciados, como o envio do Termo de Consentimento Livre e Informado aos sujeitos para ser assinado.

Ao se optar pelos componentes de pesquisa acima descritos, não se pretendeu chegar a uma conclusão fechada baseada nas respostas dos sujeitos, e sim, conhecer e ressignificar, de maneira carinhosa e com olhar de admiração desta pesquisadora e futura professora da área da EJA, quem são os educadores que se fizeram presentes em minha trajetória de formação docente.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A investigação que subsidiou a escrita deste trabalho teve como ponto de partida uma inquietação pessoal, mas sobretudo profissional, experienciada durante o estágio na EJA, como já descrevi antes. Experimentei sentimentos de insegurança, incerteza — principalmente de busca por uma identidade profissional na qual gostaria de me especializar — que me fizeram refletir sobre o meu eu docente.

Foi durante a disciplina de seminário e estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos que essa inquietação e insegurança se fortaleceram de maneira positiva para que, neste presente instante, eu escrevesse o meu Trabalho de Conclusão de Curso que é sobre a formação docente inicial para a EJA, através das narrativas e concepções de professores formadores da FACED-UFRGS.

Ao participar da disciplina de seminário e do estágio obrigatório, realizei inúmeras leituras a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Todas elas, de uma certa forma, traziam consigo questões reflexivas sobre o direito à educação para o público mencionado na pesquisa, suas garantias, avanços e retrocessos, e o mais importante, a luta de professores e alguns movimentos políticos e sociais para que a educação de jovens e adultos fosse assegurada.

No entanto, durante meu percurso acadêmico, outro questionamento me inquietava: Quem são os professores formadores iniciais? Quais foram os caminhos percorridos por eles para se tornarem professores formadores para a EJA? De quais histórias, vividas e contadas, os educadores sabem/participaram? Quais foram as causas que defenderam para a garantia de educação para esse público?

Uma certeza que eu tinha era de que a história dessa modalidade educativa foi contada/vivida por professores-teóricos através de muita luta e de um sentimento desejoso de transformação para com um público que tem sido negligenciado e explorado nos âmbitos educacionais, sociais e políticos.

Paulo Freire (1979) já afirmava: “A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na *práxis* transformadora” (FREIRE, 1979, p. 72). Reafirmando a citação de Freire, acredito que o papel do educador de jovens e adultos percorre concepções e conteúdos para uma educação libertadora em todas as esferas que constituem um ser humano. Ensinar um aluno a ler e escrever é libertador, mas ensinar um aluno a

ser questionador sobre o mundo em que vive e a que pertence é emancipador e transformador.

Para responder — ou melhor dizer, dialogar com — a minha inquietação acadêmica/profissional, utilizei como instrumento de coleta empírica o questionário subjetivo/argumentativo, de cunho qualitativo, que foi dividido em três partes: PARTE I – Narrativas históricas do professor formador; PARTE II – A formação docente inicial para a EJA; e PARTE III – A atuação docente na EJA. Por meio de respostas dissertativas, os oito professores participantes relataram suas experiências coletivas e individuais sobre sua formação e atuação, dentro e fora da FACED/UFRGS.

As três partes foram transformadas em eixos de análise que serão expostos a partir de agora, num exercício alternado entre pontos de semelhanças e diferenças, e a reflexão que esse exercício propicia.

5.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PROFESSOR FORMADOR

A leitura que realizei do material empírico me fez sentir um carinho e admiração ainda maior por cada professor pesquisado. Dos oito educadores, cinco tive a sorte de ser aluna; os outros três, conheci as trajetórias e contribuições pedagógicas que já realizaram. As histórias me fizeram refletir sobre como a área da EJA foi conquistada através da identificação que os educadores tinham com os alunos e do respeito que alcançaram por sua atuação no contexto facediano.

Os educadores trazem em suas palavras uma admiração mútua entre eles, bem como um consistente conhecimento histórico, político, social e educacional de seu campo de estudo e atuação. Essa admiração é compartilhada também pelos alunos, o que me fez refletir ainda mais sobre a formação docente comprometida. O sentimento que todos comungam é de reverência diante da história da educação de jovens e adultos, história que eles mesmos escreveram e continuam escrevendo.

Logo na primeira pergunta do questionário — *Que trajetória de formação você percorreu até se tornar professor formador para a EJA?* —, observei que todos os sujeitos cursaram Pedagogia, com exceção do sujeito 4 que se licenciou em Letras. Durante o percurso acadêmico, todos se voltaram para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, seja estagiando, seja em programas de pesquisa e extensão, em mestrado e doutorado. Nas palavras do sujeito 1:

Sou pedagogo formado pela UFRGS. Dentro do curso de Pedagogia, na época em que estudei, conhecia a EJA de ouvir falar. Tinha uma disciplina eletiva, mas não conseguia cursar, pois trabalhava e sempre colidia horário. A minha chegada na modalidade se deu efetivamente no estágio curricular, novamente em função da minha condição de aluno trabalhador em 1995: trabalhava manhã e tarde e tinha somente o turno da noite para estagiar. Daí descobri a EJA, indo estagiar numa escola voltada à modalidade, o "SEJA do Centro", que viria a ser oficialmente CMET Paulo Freire a partir de 1997. Conviver com aquele grupo de professores, aquela efervescência de uma rede de atendimento se constituindo e ampliando, e com estudantes "dos 18 aos mais que 70" se alfabetizando, cada um com sua história, com suas experiências e aprendizados de e com a vida... aquilo foi na veia e definidor do perfil de professor que eu gostaria de ser (Sujeito 1).

A resposta do sujeito 1 vem ao encontro do momento/tempo que estava vivendo para a realização da disciplina de estágio obrigatório. Nossas histórias dialogam em semelhanças de condição de aluno trabalhador. De igual modo, se eu pudesse descrever ao educador o que senti quando estagiei, também no CMET, diria que meu eu pedagógico estava efervescente e que fiquei fascinada pelas múltiplas formas de ser e estar em sala de aula, pelas diversas semelhanças e diferenças de idade, cultura, crenças e modos de ver e viver a vida escolar.

[...] a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 69).

Reforçando a citação de Diniz-Pereira e Fonseca, acredito que um dos motivos para ter obtido tanta identificação/construção de identidade como professora de jovens e adultos decorreu das relações/trocas que fiz durante o estágio. Fiquei encantada com as histórias, tanto dos educadores quanto dos alunos, e fiz um exercício evolutivo pessoal e profissional, que hoje enxergo como um sinal de identidade docente para ser professora da EJA.

Com relação à pergunta 2, *Que motivações você teve para se tornar um professor formador para essa modalidade de educação?*, a maioria dos sujeitos atribui como fonte motivacional as próprias experiências com o alunado da EJA, e como fonte de inspiração, as leituras de Paulo Freire. O sujeito 6, diferentemente, atribui sua motivação à identificação familiar a partir do contato com as alunas-mulheres da EJA.

Da mesma forma, o sujeito 2 relatou que sua fonte de inspiração foi a professora Neusa Armelini, de quem foi aluna de graduação.

Foram muitas as motivações. A primeira, foi a possibilidade de, ao lidar com o público jovem e adulto, contribuir de forma mais direta com a transformação social. Vinha trabalhando com crianças de periferia e me sentia muito impotente frente às suas condições sociais. Atuar com jovens e adultos oferecia uma chance maior de contribuir com a melhoria de vida desses, além de melhorar a vida das crianças dessas famílias. Essa questão, que é também política, foi a principal. Em segundo lugar, a minha identificação com esse público jovem e adulto, permitindo uma relação maior de igualdade, pois, de faixas etárias semelhantes à minha. Essa relação de maior troca entre sujeitos, por meio de maior igualdade, me permitiu aprender muito nos diversos grupos em que atuei. Sempre me surpreenderam com seus conhecimentos, com seus pensamentos e opiniões sobre tudo. Inclusive nos seus modos de vida. Essas diferenças sempre me encantaram.

O público da EJA é muito heterogêneo, até porque não foi escolarizado ou viveu pouco a escolarização (o que contribui para homogeneizar o pensamento). Então, essa pode ser a terceira motivação: a paixão pela diferença, pelas diferentes singularidades. Uma motivação para experimentar a EJA me foi proporcionada pela professora Neusa Armelini, da qual fui aluna na graduação. Além dos estudos de Paulo Freire, visitamos uma sala de alfabetização de um projeto de extensão que ela coordenava. Era na vila Cruzeiro. Fiquei encantada pelo que vi, fascinada. Era estudante e nunca tinha imaginado atuar com adultos, mas aquele encontro com a turma de alfabetização me fez repensar, ao ver a mudança proporcionada na vida daqueles sujeitos a partir da educação (Sujeito 2).

O sujeito 3 narra sua história de pioneirismo na área, e o que o motivou:

Levando em conta as atividades, sucintamente relatadas acima, ao ingressar como docente na UFRGS, nos anos 1980 fui trabalhar com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EDU 374), recém-criada como disciplina opcional e/ou eletiva, tanto para os Cursos de Pedagogia (Magistério, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar) como para os demais Cursos da Universidade (Licenciaturas e Bacharelados). Outro fator que me fez buscar desenvolver meu trabalho, enquanto professor formador em EJA, foi a crença na necessidade de desenvolver uma educação crítica, democrática e popular, baseando-se não apenas em Paulo Freire, mas noutros teóricos da educação, brasileiros ou não. Vendo a educação como possibilidade de mudar o ser humano e, conseqüentemente, mudar a sociedade (Sujeito 3).

Ressaltando a fala descritiva dos sujeitos 2 e 3, trago como pensamento a citação de Moll (1999), que diz:

A resignificação da escola só pode existir por obra de todos os interessados. Certamente não há um modelo, gestam-se, no cotidiano, experiências de superação dos novos obscurantismos que vale a pena identificar e conhecer. A palavra dita, a insatisfação explicitada, o encontro construído entre aluno, pais, educadores, trabalhadores da educação podem ser elementos que fecundem estes tempos de viver e estes espaços de educar (MOLL, 1999, p. 22).

Comparando a experiência dos sujeitos e o pensamento de Moll, percebe-se o quanto se faz importante o trabalho coletivo, a disposição, vontade, desejo, motivação e valores quando o todo pedagógico pensa junto. E como o coletivo é potente para fazer a diferença no alunado da EJA, proporcionando com que todos trabalhem motivados e lutando para a transformação e emancipação da educação da EJA.

No que tange às lembranças da fase de criação da área, da Questão 3, o sujeito 3 teve participação direta no movimento para a consolidação da Educação de Adultos nos currículos acadêmicos, juntamente com os professores Augusto Triviños, Neusa Junqueira Armelini, Ruth Baquero, Renita Lourdes Allgayer e outros da FACED. Do movimento surgiu a disciplina EDU 374 (Educação de Adultos no Brasil), inicialmente ofertada para a Pedagogia, e depois para os cursos de licenciatura e alguns de bacharelado.

Início agora a analisar a questão 4: *Que participação você teve nas diversas fases da área na FACED, tais como sua criação, consolidação, articulação e interseccionalidade com outras áreas?* Por se tratarem de registros históricos, decidi trazer um número significativo de relatos, até para fins documentais.

O sujeito 2 fez o seguinte relato:

Como disse anteriormente, já havia sido criada a área de EJA quando no meu ingresso. Depois, participei em 1997 da indicação da primeira disciplina obrigatória da área no currículo da Pedagogia e passei a atuar na equipe de estágio de Anos Iniciais, cujo estágio poderia ser realizado com crianças ou jovens e adultos. Em 2007, houve uma grande reformulação curricular para atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Participei ativamente nesta reformulação. Após muito debate e luta, a EJA ganhou uma equipe própria de estágio, independente dos Anos Iniciais, e disciplinas obrigatórias equivalentes aos Anos Iniciais e Educação Infantil. Desse modo, o Currículo de Pedagogia passou a ter equivalência na formação para atuar nestes dois níveis (Ed. Infantil e Anos Iniciais) e modalidade (EJA). Na implantação deste currículo, foi de fundamental importância a participação dos/as professores/as da área de EJA, pois a formação específica das diferentes áreas de conhecimentos, linguagens, matemática, ciências sócio-históricas e ciências naturais deveria se voltar para a prática com crianças, jovens

e adultos. Então nós, professores/as da área de EJA, tivemos que batalhar muito para que os/as professores/as das áreas de conhecimento atendessem também a EJA, pois normalmente abarcavam somente as crianças. Este currículo foi reformulado em 2018, mas manteve a equivalência de oferta de formação Ed. Infantil-Anos Iniciais-EJA. Ao longo desses anos, inicialmente muito vinculado ao PEFJAT, mas depois também impulsionado pela LDBEN/96, que reconhecia a modalidade de EJA e responsabilizava municípios e Estados por sua oferta, as diferentes licenciaturas buscaram disciplinas na área, sendo que em alguns cursos, essas são obrigatórias, o que reforça a consolidação da área no campo de todas as licenciaturas (Sujeito 2).

Resposta do sujeito 3 que participou da criação da área:

[...] participei intensamente na consolidação da Área de EJA com a criação do primeiro “Curso de Pós-Graduação ‘Lato Sensu’ em Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação Popular”, no Brasil. Coordenei esse Curso, juntamente com a professora Sonia Scornavacca, em duas edições, financiado com bolsas para todos os alunos, pelo CNPq. Isso foi no começo dos anos 1990.

Além disso, participei da reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, estabelecendo uma ênfase em EJA, para atendimento à demanda das Secretarias Municipais de Educação, ao ser institucionalizada a modalidade de ensino em EJA.

Participei, ainda, na introdução de várias outras disciplinas na Área de EJA, disponibilizadas como obrigatórias e opcionais, tanto para o Curso de Pedagogia, assim como para outros Cursos de Licenciatura da Universidade.

Formou-se um grupo de estudos e pesquisas em EJA, sediado no Departamento de Estudos Especializados da FACED/UFRGS, que desenvolveu, ainda mais, a Área de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, possui uma base sólida para o crescimento da área. Nos primeiros anos de 2000, realizaram-se Concursos Públicos específicos para Educação de Jovens e Adultos. Tudo isso foi fundamentado na teoria da Educação Popular, como elemento de aquisição de conhecimento e com uma visão crítica da própria Educação de Jovens e Adultos, da educação em geral e da sociedade como um todo (Sujeito 3).

Resposta do sujeito 4:

Na fase que relatei na questão anterior, que entendo ser de articulação (anterior à consolidação ou concomitante, talvez), eu participava como estudante de graduação e bolsista de extensão do PEFJAT. Ia às formações e auxiliava as palestrantes, relatando os projetos pedagógicos que desenvolvíamos no PEFJAT. A consolidação da área foi mais evidente no momento em que abriram mais vagas para a área e passamos a ter sete docentes. Nesse momento, eu participei como professora recém-ingressa. Minha participação foi na proposição de novos projetos de extensão e de pesquisa, na criação

de novas disciplinas de graduação e, mais recentemente, na atuação no curso de especialização em políticas públicas, especificamente na disciplina que aborda as políticas públicas de educação de jovens e adultos. A interseccionalidade com outras áreas eu penso que foi transversal, porque ela estava presente nas atividades do núcleo, desde o final dos anos 1990, e permanece presente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que além de interdisciplinares, estão diretamente ligadas à área da educação social e à área de políticas públicas, por exemplo (Sujeito 4).

Resposta do sujeito 5:

Participação na consolidação da área através da atuação no núcleo NIEPE-EJA e na discussão da relação de proximidade e de autonomia das áreas de EJA (DEE) e de Educação Social. Neste caso, destacam-se as reflexões feitas sobre a limitação da EJA à escolaridade de educação de jovens e adultos ou não. Participação nas reflexões sobre mudanças curriculares do curso de Pedagogia e, em particular, acerca do lugar da EJA na formação dos e das pedagogos e pedagogas formados pela UFRGS (Sujeito 5).

Resposta do sujeito 6:

Estou na área de EJA desde o meu ingresso na UFRGS como professora substituta em 2010 (tornei-me professora efetiva em 2011). Nesses anos, para buscar ser mais objetiva, participei: da reorganização do NIEPE-EJA (Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos), fui membro representante do segmento docente no Fórum Estadual de EJA (integrei a delegação para Encontros Nacionais e Regionais de EJA); organizei Encontros Estaduais do Fórum de EJA; participei da elaboração de disciplinas novas para o currículo das licenciaturas e ainda participo de atividades de extensão em conjunto com a área de Educação Social (Sujeito 6).

Começo analisando, a partir das histórias relatadas dos educadores, a consolidação da área da EJA a partir da criação/consolidação do PEFJAT (Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores). Benvenuti (2011), em sua tese de doutorado, reconta essa história:

O grupo de professores do CAp deu continuidade ao processo de escolarização iniciado pelo Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), atendendo a pedidos dos próprios alunos, oriundos do Ensino Fundamental. As primeiras reuniões de encaminhamento da nova proposta contaram com a participação dos professores do PEFJAT, professores aposentados e atuantes do CAp, professores da FACED, e ocorreram na segunda

metade da década de 1990. Após o planejamento ter sido discutido e aprovado, foi posto em funcionamento pelos professores do CAp, recebendo o nome de Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEMJAT), o qual ocorreu em quatro semestres consecutivos, atendendo duas turmas de 30 alunos, cada uma (BENVENUTI, p. 2011, p. 67).

Elegi o PEFJAT como ponto de discussão, pois penso que ele serviu para que a educação de jovens e adultos começasse a ser re-pensada, re-estruturada e, principalmente, analisada de uma forma crítica, emancipatória, por educadores que partilhavam de um mesmo pensamento de educação efetiva e democrática para o alunado de jovens e adultos. Tais educadores sabem que, histórica e socialmente, a educação dessa modalidade parte de um processo de negligência e exclusão, e que o surgimento do PEFJAT foi promissor no sentido de contribuir para que os demais projetos ganhassem — como ganham atualmente — respeito e reconhecimento para com os alunos da EJA e a formação de professores da EJA.

Assim, as narrativas contadas pelos sujeitos reconstituem uma trajetória de luta visando à garantia de consolidação da área e do espaço que ela mesma foi firmando, dentro e fora da FACED, para que o ensino da EJA fosse valorizado tanto pelos alunos da graduação, quanto para o conhecimento dos demais públicos, educativos ou não. Agora, partirei para a análise da mesma questão, mas com ênfase nas palavras articulação e interseccionalidade que a modalidade de EJA realiza com as demais disciplinas/áreas.

Refletindo sobre essas duas palavras, penso que os educadores pesquisados relatam que o processo de articulação e intersecção parte de uma forma ou pensamento horizontal e histórico, pois a busca por ensinar/educar, garantir os direitos educacionais ao alunado da EJA, surge como resistência a um descaso institucionalmente dirigido ao tema da educação de adultos. Descaso que está refletido no passado e presente da nossa sociedade; discriminações que são sentidas pela classe excluída e negligenciada.

As diferenças de idades, pensamentos, vivências, experiências e, principalmente, de objetivos dos alunos presentes em sala de aula de EJA são múltiplas. Jovens e idosos partilham de sentimentos diferentes e semelhantes no mesmo espaço escolar.

O tempo de aprendizagem do aluno jovem parte de um sentimento misturado de euforia (para viver e experienciar a juventude), mas também de receptividade para partilhar ideias e conhecimentos. É preciso acolher esse aluno, não o rotular como

imaturou ou irresponsável, porque muitas vezes, ele se encontra em situação de vulnerabilidade social. Do mesmo modo, é necessário voltar-se ao aluno adulto/idoso que busca o espaço escolar motivado pela tentativa de elevação da autoestima, de “recuperar o tempo perdido”, o tempo que dedicou aos demais familiares (filhos e cônjuges) e que agora quer dedicar a si, a seus desejos e anseios de saber ler e escrever. Esse aluno, muitas vezes, tem pressa, mas também tem uma visão engessada de educação, baseada na imagem de escola com cadernos e quadros cheios de palavras. “Eu não aprendi nada hoje, o professor passou só filme e conversou” — fala que presenciei durante o estágio obrigatório. O que fazer?

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural (BRASIL, 2009, p. 29).

Reflico sobre o papel docente como um processo que percorre o ato de dialogar, com respeito e empatia, com as múltiplas diferenças e semelhanças que existem em sala de aula. É preciso “gerenciar” o método de dar aula, materiais pedagógicos, valorizar as diferenças, contornar preconceitos e palavras pejorativas, para que todos consigam, queiram e permaneçam em sala de aula. O papel do professor da EJA passa por sensibilizar, motivar, educar para um olhar crítico, político e social, de uma forma que não infantilize ou ridicularize o alunado.

A articulação e intersecção da EJA deveria passar por todas as licenciaturas, não somente a licenciatura em pedagogia. E também por todas as áreas que contemplam as outras modalidades de educação cujos alunos acabam chegando às salas de educação de adultos. Penso que um grande movimento visando ao diálogo em toda a universidade contribuiria com a valorização da formação docente inicial para a EJA, já que ela tem um papel histórico e social que contribui para a cidadania.

Por fim, a questão 5: *Como você, professor formador, percebe a relevância da área de EJA dentro da FACED?* Ao respondê-la, os sujeitos foram unânimes em propor que o currículo da EJA seja repensado, reorganizado e retrabalhado para que ocorra um diálogo efetivo entre as demais licenciaturas, e não somente pela Pedagogia, e também com as instituições que atendem jovens e adultos.

Como destaque, o sujeito 3 enfatiza o crescimento da área, nos anos 1980, até hoje, com o aumento no número de professores formadores. Refere que houve tempos em que iniciou sozinho, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, e depois participaram dois ou três educadores junto com ele.

O sujeito 2 afirma:

Mesmo que os estudantes optem em maior número pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais, o que é natural pela demanda inclusive do mercado, a Educação de Jovens e Adultos, sendo obrigatória sua oferta por lei, deve manter a mesma qualidade na formação do/a professor/a desta área. Desse modo, acredito que nossa área é tão relevante quanto as outras, sendo que a EJA muito contribuiu também para pensar novos modos de se organizar a educação de crianças e jovens do ensino fundamental e médio, por sua compreensão mais ampla do acolhimento das diferenças, da sua clareza política dos objetivos da educação em geral e por sua capacidade maior de não engessamento do conhecimento em etapas estanques, advindas da própria diversidade de seu público (Sujeito 2).

Valorizar o que o alunado da EJA possui de conhecimento e dialogar com seu saber prévio faz que não ocorram desistências e valoriza a autoestima desse alunado que carrega consigo tantos rótulos. Repensar o currículo engloba também conhecer as potencialidades e deficiências do aluno, seu espaço sociocultural, sua profissão e conhecimento acumulado. Muitas vezes, alguns educadores ignoram seus saberes ou apenas dão ênfase ao que é relevante para a capacitação profissional, levando assim a um ensino que não amplia saberes. Atender a todas as especificidades é um trabalho coletivo do educador, da instituição e do poder político.

Reflexões finais: por ser uma parte reconstituente da história de criação da área da EJA, os relatos dos sujeitos me fizeram refletir sobre como a área foi conquistada, tendo como motivação a identificação que os educadores tinham com os alunos, em seus estágios, e entre si mesmos, tendo como ponto comum o propósito de lutar por uma educação dedicada a uma faixa etária historicamente desassistida educacionalmente.

Os educadores trazem nas palavras um conhecimento consistente de seu percurso histórico e uma convicção de seus posicionamentos políticos, sociais e educacionais. Seu compromisso perante os alunos me fez refletir ainda mais sobre a formação docente, o respeito que esses sujeitos carregam diante da história da educação de jovens e adultos.

5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A EJA

A questão 6 da parte do questionário que trata da formação docente inicial para a EJA foi: *O que é significa, para você, ser um professor formador de novos educadores para a Educação de Jovens e Adultos? O sujeito 2 assim resumiu: “Significa uma paixão, também um compromisso e uma grande responsabilidade”.*

Não precisaria mais citar outra pessoa, mas vamos lá: *Alguém que contribui com a formação de educadores aptos a atuarem também na Educação de Jovens e Adultos e, portanto, contribuindo com a consolidação do direito a educação de todos (Sujeito 5).*

Analisando as respostas da parte II do questionário, verifiquei que os sujeitos as associaram à concepção de currículo da EJA. Percebi que ele se torna relevante e se faz presente como elemento constituinte do planejamento desses professores formadores, na formação docente inicial aos futuros professores de EJA. Todos eles buscam, dentro da formação docente que proporcionam aos licenciandos, um currículo que tenha a identidade da EJA, que seja compatível com as realidades vividas pelos alunos, que esteja embasado para respeitar e dialogar com as diferenças, dificuldades, identidades e individualidades dos alunos e, acima de tudo, seja respeitado e assegurado por lei.

Já a questão 7, *Como se constitui um professor formador para a EJA, em termos de referenciais, características docentes e atuação pedagógica?*, teve esta resposta do sujeito 6:

Penso que um professor formador se constitui a partir de três vertentes: as vivências pessoais e o olhar crítico sobre elas; os processos formativos de graduação e pós-graduação; e a análise mais ampla do contexto social. Foram estas três vertentes que foram me constituindo. Sendo assim, um professor formador na área de EJA está sempre atento a estas vinculações, às agendas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Costumo dizer que somos professores-militantes ou militantes-professores, pois já não é possível distinguir um de outro com facilidade. A atuação pedagógica é crítica e participativa, pois seria contraditório adotar outra perspectiva (Sujeito 6).

Para a construção de um currículo para EJA, é necessário estar aberto a entender e dialogar com todos os alunos, o espaço escolar e a universidade; compreender e conhecer quais são os alunos que estão dentro da sala de aula;

identificar suas particularidades e individualidades, para que todos sejam assistidos de maneira igualitária, cidadã e emancipatória, respeitando suas limitações e deficiências (sejam físicas ou cognitivas); potencializar as suas experiências, mostrando que todos são detentores de conhecimento; valorizar a cultura na qual estão inseridos e mostrar para eles que todos são capazes de progredir e alcançar seus objetivos, cada um a seu modo.

Analisarei agora um retrocesso que duas educadoras destacam na pergunta número 8: *Que avanços e retrocessos você identifica, atualmente, com relação à formação de professores para a modalidade EJA?* Ambas deram ênfase ao encerramento da SECADI pelo atual governo, em 2019.

Resposta do sujeito 4:

Nos últimos quatro anos, os retrocessos são diversos: extinção da SECADI (secretaria que cuidava da EJA e de outras políticas de diversidade); corte de recursos financeiros; fechamento de turmas e escolas de EJA nas redes públicas municipais e estaduais (não apenas no RS) e desvalorização do trabalho docente, com a intensificação da carga horária em sala de aula, corte de horas remuneradas para formação e planejamento. Estes são os que eu lembro agora, mas a lista é bem maior. E infelizmente, não lembro de qualquer avanço (Sujeito 4).

Resposta do sujeito 6:

A modalidade EJA é um campo de lutas. Nosso envolvimento com a garantia da oferta de vagas, com a responsabilização dos governos para a busca ativa, contra o fechamento de turmas é sempre muito intenso e árduo. Sendo assim, a formação de professores é atingida por estas questões. A extinção da SECADI, no âmbito do MEC, gerou a falta de editais e políticas específicas para a formação de professores para a modalidade EJA (oferta de cursos lato sensu). Por este motivo, as universidades têm que pensar em iniciativas próprias, sem fomento, em meio às demandas e à sobrecarga de trabalho dos professores universitários — que ministram — e das redes que frequentam os cursos, o que torna inviáveis as ofertas. Além disso, nos últimos anos, com a ascensão de governos marcados pela restrição do orçamento para educação, não há formação em serviço sendo realizada (Sujeito 6).

A SECADI foi a Secretaria que, em articulação com os sistemas de ensino, implementava políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-

raciais. Seu objetivo era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

As atribuições que competiam à SECADI estavam no Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

Miguel Arcanjo Caetano, representante do Fórum EJA na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/SECADI/MEC), faz uma avaliação da situação atual da EJA no Brasil, em termos de retrocesso:

A partir de 2017, o retrocesso tem acabado com tudo que conseguimos construir a duras penas no MEC, inclusive permitindo, com sua omissão, o fechamento indiscriminado de turmas de EJA em todo Brasil e, agora em 2019, com as indefinições no ministério e o fim da SECADI, a secretaria que se propunha ao menos ouvir os reclames dos movimentos sociais, ficamos órfãos de vez (CAETANO, 2019).

Como podemos analisar, a extinção da SECADI vem reforçar negativamente o movimento/momento político pelo qual estamos passando, que se configura em negligência e desrespeito para com as minorias, excluindo-as de qualquer direito e seguridade educacional.

Como forma de análise, gostaria de destacar a expressão do sujeito 6, quando em resposta à pergunta 7, afirma: “*Costumo dizer que somos professores-militantes ou militantes-professores...*”, pois a educação de jovens e adultos percorre a avanços lentos. Não há como não pensar em luta quando falamos e vemos quão delicada se faz a garantia de direitos educativos para a EJA, na qual os professores lutam para garantir as suas especificidades educativas e de seus alunos. Era, pois, de grande importância a SECADI. Além de seguridade educacional, colaborava para que os educadores da EJA assegurassem aos alunos seus direitos educacionais garantidos por lei, mas que hoje se fazem não ouvidos e atendidos na esfera política atual.

A professora do departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Analise da Silva, conta que a SECADI foi criada em 2004 por demanda de movimentos sociais. O órgão era o responsável por todas as ações de Educação de Jovens e Adultos no país. Entre as ações e programas desenvolvidos nos últimos anos pela Secretaria, especificamente direcionados à EJA, ela cita o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o Educação em Prisões, a Medalha Paulo Freire e o Literatura para Todos. A professora também chama a atenção para a intersecção com as outras modalidades que ficavam sob a responsabilidade da SECADI:

Não dá para falar de política para pessoas com deficiência sem discutir a Educação de Jovens e Adultos. Não tem como discutir Educação do Campo, Educação Indígena, educação para as relações étnico-raciais sem discutir Educação de Jovens e Adultos. Porque uma parte significativa dos sujeitos da EJA são indígenas, do campo, negros, mulheres. Da mesma forma, não tem como falar em Educação em Direitos Humanos e Cidadania sem discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a grande maioria dos jovens que estão hoje na EJA são jovens e foram crianças que não tiveram acompanhamento de frequência escolar, e isso, por exemplo, era fundamental para a educação de qualidade social que a EJA exige e que vinha do programa bolsa-família (SILVA, 2019).

Como você percebe a atuação da FACED/UFRGS na formação para a EJA, no que tange a ensino, pesquisa e extensão?, foi a questão 9 do questionário. Eis a resposta de um dos sujeitos:

[...] não há iniciativas dos governos para incentivo e viabilização da oferta de cursos específicos para a formação de professores na modalidade EJA, o que restringiu a oferta de cursos de

aperfeiçoamento e especialização. Entretanto, seguimos qualificando nossa atuação nos cursos de graduação com disciplinas alternativas, eletivas e obrigatórias da área de EJA sendo ofertadas, com um leque maior de opções. Temas como literatura na EJA e educação em prisões foram incluídos nos últimos anos. Na extensão, é ampla a oferta de atividades com o público da EJA, em diferentes contextos escolares e não-escolares. Há projetos de cinema para EJA, de leitura, de garantia de direitos para os jovens e contra o trabalho infanto-juvenil, de geração de trabalho e renda, acompanhamento de jovens em medida socioeducativa... enfim... várias frentes. Na pesquisa, há estudos que mapeiam a oferta da EJA no Rio Grande do Sul e sobre conceitos que se articulam ao estudo da modalidade (Educação Popular Feminista, Educação e Trabalho, Cuidado e Educação, EJA em prisões) (Sujeito 6).

O que o sujeito 6 explicita é a moeda corrente de toda modalidade de educação que possui como propósito o ensino a uma minoria social: falta de incentivo, financiamento e, principalmente, vontade política. O que acaba por ressaltar todo o engajamento político e educacional que os professores formadores demonstram, na luta por uma educação mais justa e igualitária.

E fechamos a parte II com a Questão 10: *Na sua opinião, qual o papel da Universidade como agente educacional por excelência para a valorização da Educação de Jovens e Adultos e seus professores?*

Posso resumir em alguns tópicos:

- 1. interagir com a escola pública na formação de pedagogos por meio do estágio supervisionado;*
- 2. realizar atividades de extensão voltadas para o aprimoramento de práticas pedagógicas na escola de EJA;*
- 3. contribuir para a produção de conhecimento sobre a EJA por meio de projetos de pesquisa;*
- 4. promover ações de extensão voltadas à formação continuada de educadores de jovens e adultos;*
- 5. realizar a formação inicial de educadores de jovens e adultos por meio de disciplinas abertas a todas as licenciaturas;*
- 6. participar do debate acadêmico sobre a EJA por meio da apresentação e discussão de trabalhos sobre a temática em eventos acadêmicos da Educação;*
- 7. disponibilizar dados de pesquisa ao Fórum de EJA e/ou a escolas públicas que demandem resultados de pesquisa para elaborarem suas pautas de reivindicação junto a secretarias de educação; e*
- 8. reivindicar o direito à educação de jovens e adultos, bem como combater os retrocessos das políticas públicas municipais e estadual, atuando no Fórum Estadual de EJA (sujeito 7)*

Da mesma forma como elegi dois pontos de discussão no subcapítulo 5.1, que foram a reconstrução histórica da área de EJA na FACED-UFRGS com a participação

dos docentes, e a consolidação dessa área a partir da criação/consolidação do PEFJAT, neste subcapítulo também elegi dois pontos para discutir. O primeiro, já explicitado, trata da extinção da SECADI e os efeitos no desenvolvimento da EJA. O segundo, tratarei agora: a identidade docente do professor formador para a EJA.

Quando fiz a pergunta 6: *O que significa, para você, ser um professor formador de novos educadores para a Educação de Jovens e Adultos?*, as respostas foram dadas de diversas maneiras, mas percebi um pensamento coletivo, explícito ou não, entre os educadores que é o COMPROMISSO SOCIAL como componente de sua identidade docente. Refletindo sobre a formação docente inicial, acredito que de uma certa forma, foi esse sentimento de compromisso que me levou à escrita do TCC. Foi a decisão de continuar na Pedagogia, buscando a futura especialização para ser professora de jovens e adultos. Estou — e acredito que sempre estarei — em busca de construir minha identidade docente, através das relações sociais que estabeleci no estágio e que me levaram a cultivar ter esse mesmo compromisso social que os sujeitos mencionam.

[...] a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 69).

Analisando a história da Educação de Jovens e Adultos, vemos que o tratamento dado aos docentes e alunado da EJA sempre beira à marginalidade, precariedade e inferioridade. Pensando nas respostas dos sujeitos e associando à experiência acadêmica que vivenciei durante o curso de Pedagogia, saliento que a formação docente inicial que me propiciaram foi de vital importância para alicerçar minha identidade docente. Os seminários de estágio, a prática do estágio em sala de aula, as relações sociais, as conversas com os educadores da escola onde estagiei, tudo serviu de bagagem para minha formação e para alimentar o desejo de mudança, o compromisso e a responsabilidade para com a educação de jovens e adultos.

No entanto, não podemos deixar de tentar espreitar nas frestas dessa história marginal focos da imagem do professor no contexto da EJA, pois toda a sua história, apesar de tentarem silenciá-la, sempre foi construída a partir de práticas libertadoras, emancipadoras, dinâmicas que passaram a legitimar a constituição de uma identidade múltipla,

multifacetada, instável e fragmentada, atravessada por uma atitude de modernidade, compreendida como uma outra maneira de pensar e de se conduzir (FOUCAULT, 2005).

Ressalto a citação de Foucault, identificando a atividade docente dos educadores da FAGED como um compromisso social e institucional dentro e fora da UFRGS, pois os professores pesquisados têm contribuído para que o ensino dessa modalidade seja cada vez mais emancipador e libertador para seu alunado. O trabalho que desenvolvem é constituído no dialogo coletivo e institucional que se faz efetivo dentro da UFRGS. Através do constante empenho pela garantia da educação, eles mostram aos alunos que o papel deles é o de colaborar e emancipar os alunos, retirando rótulos, estigmas e preconceitos criados pela sociedade.

Assim, o trabalho formador que os educadores da área da EJA proporcionam aos alunos, futuros professores, é feito de parcerias, de estudos especializados, projetos e pesquisas que os respaldam pedagogicamente e politicamente, para garantir e visibilizar a área da EJA e certificar seu papel social. Para tanto, tais professores formadores encontram-se em formação contínua no intuito de que área seja cada vez mais valorizada, reconhecida e assistida financeiramente dentro da universidade, garantindo os mesmos direitos das demais áreas.

Desse modo, a área vai se consolidando e mostrando aos alunos que cada vez mais, ela se faz presente em projetos sociais e ofertando uma boa formação inicial para a EJA, rompendo com a velha imagem dessa modalidade apoiada em programas emergencialistas e que não buscavam a emancipação educativa. O papel social do professor formador se expande aos alunos, de forma que contribua para a constituição de um professor em todos os âmbitos, com consciência e domínio político-pedagógico, para poder atender com respeito e dedicação o público da EJA.

A formação docente para a EJA colabora para a sedimentação de uma prática docente em que, a cada aula, professor e aluno aprendam juntos, sobre todos os assuntos, pois a EJA se constitui de maneira ampla, diversificada e enriquecedora. Nesse sentido, os alunos transcendem seu papel de meros aprendentes e se apropriam de um conhecimento que ultrapassa as paredes da sala de aula. Por sua vez, os professores superam a condição de meros transmissores de um código linguístico, auxiliando seus alunos a ampliarem o que já sabem e interpretarem a realidade de maneira crítica.

A formação e qualificação na área mostram para toda a sociedade que o educador deve primar por um ensino formativo inicial com igualdade e legitimidade, colaborando para a cidadania de todos, professores e alunos. Os sujeitos pesquisados responderam à pergunta 6 embasados em seus estudos de formação, demonstrando que é possível, através de um trabalho sério e responsável, engajado e articulado, validarem-se como uma área capaz de constante crescimento e expansão, que colabora no todo para a educação. Até porque, quando se ensina um adulto, este mesmo consegue ensinar seu filho, ressignificando seu papel na família. Assim, a ação docente se expande para o crescimento emancipador da cidadania.

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

As identidades docentes, ao mesmo tempo que são únicas, podem ser misturadas, isto é, dialogadas em conjunto, uma vez que a própria EJA e o professor formador passam por constantes transformações no espaço formativo. A sala de aula é diversificada, heterogênea, e é nesse campo enriquecedor que se constrói a identidade docente que transita entre igualdades e diferenças, mostrando para a sociedade que é possível e viável exercer o ofício formador, através do respeito e diálogo e conhecimento pedagógico do qual o professor formador se apropria, certificando o seu papel de compromisso social.

Reflexões finais: Destaco as palavras luta, conhecimento, currículo, transformação, cidadania, identificação, diálogo, empatia, responsabilidade, liberdade, emancipação, pertencimento, empoderamento e direito, todas mencionadas pelos sujeitos de pesquisa, professores formadores da EJA. Nas leituras da parte II, percebi que os educadores da área de EJA da FAGED-UFRGS travam batalhas e discussões para que seus alunos tenham todas as garantias citadas acima, e acredito que esse seja o verdadeiro sentido dessa modalidade.

5.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

Chegamos ao último subcapítulo das análises, que trata diretamente da prática pedagógica do professor de EJA. Na questão 11: *Quais aspectos você considera importantes para a atuação do professor de EJA?* destaco a resposta do sujeito 4:

*Leitura crítica da realidade;
Respeito pelos estudantes como sujeitos de conhecimento;
Superação da visão assistencialista e infantilizadora dos estudantes;
Conhecimento sobre os modos de aprendizagem de jovens e adultos e de aspectos metodológicos específicos desta modalidade da educação básica;
Comprometimento ético e político com a defesa do direito à educação (Sujeito 4).*

A resposta do sujeito 6 demonstram o quanto ele é consciente de seu papel. Nas leituras que fiz para a revisão de literatura para o TCC, os pontos que ele listou são frequentes, demonstrando consonância entre eles.

Na questão 12, *Quais as maiores dificuldades ainda encontradas para a escolarização dos alunos da EJA?*, creio que foi a pergunta que provocou as respostas mais diversificadas, desde aquelas de ordem prática, de infraestrutura, política, atitudinal, de financiamento, formativa etc. — o que nos mostra que as dificuldades são inúmeras, e de vários vieses. Então, elegi a resposta do sujeito 6 para ilustrar:

Vou enumerar algumas [dificuldades]: a intensificação e a precarização do trabalho, o que impede frequentar a escola; a oferta restrita de opções (aulas só à noite, por exemplo) e a falta de investimento público na mudança da cultura que ainda subjuga os sujeitos da EJA e os expropria da sua condição de sujeitos de conhecimento e aprendizagem, fazendo com que o processo de escolarização seja visto como secundário (Sujeito 6).

Chegamos à questão 13: *Como você analisa a atuação da EJA na era da informática, em que estamos imersos em recursos tecnológicos educacionais?* Percebi que os educadores ainda veem a inserção tecnológica dentro da escola como um fator a ser mais trabalhado/expandido, pois as instituições escolares não dispõem de recursos financeiros e educacionais (formação de professores) para se apropriarem dos benefícios tecnológicos na educação. Por sua vez, a universidade, especificamente a UFRGS, não possui uma cadeira especializada na área para que os futuros docentes possam aprofundar explorar a tecnologia na EJA.

A resposta do sujeito 1 mostrou-se a mais instigante e contundente, convocando-nos a refletir. O educador parte da premissa de que todas as atividades do dia a dia estão “conectadas” com os alunos, e busca em sua atividade docente o compromisso de analisar a questão tecnológica de forma crítica para melhorar a qualidade de vida de seus alunos, garantindo o direito à alfabetização também no campo das tecnologias.

Bem, esse é um dos meus principais interesses de pesquisa. Quando comecei a falar disso, na década de 1990, alguns de meus colegas [...] achavam que eu era "maluco" ou "vendido", porque o que essa população, que é excluída, iria ganhar mexendo no computador? Ainda mais sem saber ler. Mal imaginavam esses meus colegas que, vinte anos depois, boa parte dessa população teria algo similar a um computador nos bolsos e nas bolsas: celulares velhinhos, telinha quebrada, pré-pago, mas que acessa Face e Whatsapp de graça [...] Achamos que o Face e o Whats dizem a verdade, que a internet sabe tudo, colocamos nossos dados e coisas muito íntimas às vistas de todos e, sobretudo, de empresas que, em nome de um "serviço gratuito", surrupiam nossos dados e os usam em favor deles. Além de toda a questão de segurança nas redes, que isso só já é um papo para outra hora...

Toda vez que penso nisso, lembro o meu mestrado, quando pus adultos analfabetos na frente do computador para realizar seus escritos. Poder contar sua história através do computador é, antes de tudo, poder contar a sua história: o computador era um "pretexto". Falta pensamento crítico no consumo digital. A meu ver, o que a escola não tomou para si como componente curricular para estimular a autoria, a sociedade se encarregou de ensinar, informalmente e/ou com a pior das intenções, a mexer e a consumir passivamente dispositivos e conteúdos digitais (Sujeito 1).

A penúltima questão do questionário foi: *Quais possibilidades de articulação você vislumbra entre a EJA e as outras modalidades de educação?* A pergunta foi feita justamente pelo fato de que a EJA abarca, em sua sala de aula, todas as outras modalidades, desde que estejam contemplados na faixa etária dela: pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, quilombolas, indígenas, menor infrator, pessoas LGBTQ... E o que ela tem feito no sentido de acolher toda essa diversidade? Parcerias? Projetos coletivos? A resposta:

Principalmente com a Educação Especial, esta articulação é necessária e urgente. Muitos/as educandos/as da EJA são oriundos/as de antigas classes especiais e/ou são pessoas com deficiência que tiveram negado o direito à educação. Atualmente, há poucos estudos sobre esta articulação. Por vezes, a realidade das escolas é de "mistura", sem identificar a diferença entre as modalidades. Penso que, na universidade, é urgente que pesquisas sejam feitas para aprofundar este tema (Sujeito 6).

Concordo com os argumentos desse sujeito, uma vez que a inserção de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA reforça ainda mais a marca de fracasso escolar, associada ao estereótipo de incapacidade que ronda esses alunos. Urge, portanto, que se articulem forças entre essas duas modalidades, para que se atenda melhor esse alunado na EJA, bem como se intensifiquem as pesquisas que unam esses dois campos de conhecimento.

Finalmente, na última questão, 15: *De que forma você pensa na EJA como uma modalidade voltada para a perspectiva inclusiva, democrática e cidadã de educação?*, decidi expor várias respostas que se complementam:

[...] a Educação de Adultos ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita ser compatível com as reais necessidades de seus educandos e da sociedade, como um todo, na busca constante de construção de um novo mundo, no qual as desigualdades sociais, econômicas, quebrando tabus culturais e proporcionando as condições de acesso ao conhecimento sistematizado como elemento fundamental e necessário para a transformação social, rompendo preconceitos de qualquer natureza, formando a cidadania e avançando na construção de uma sociedade fraterna e, efetivamente, democrática (Sujeito 3).

A EJA, oriunda da Educação Popular, é forjada nesses princípios. É a luta pela garantia do direito à educação para todos, para que o processo de escolarização (incluindo a avaliação) sejam participativos, além de ter um currículo pertinente, elaborado em diálogo com a comunidade (Sujeito 6).

Penso que a modalidade de EJA tenha como fundamento pedagógico e educativo a perspectiva da inclusão, a prática democrática e cidadã (Sujeito 8).

Penso que as elaborações já existentes (diretrizes etc.) da EJA já a situam nesta perspectiva. Evidente que muito se pode avançar, especialmente incorporando, também na EJA, estudos e práticas de relações étnico-raciais e de gênero (Sujeito 5).

A EJA é isso mesmo. Só construiremos uma sociedade democrática e cidadã pela inclusão, pelo acesso à escolarização e pela aprendizagem. Só quando todos os cidadãos e cidadãs tiverem acesso à educação, poderemos vislumbrar um caminho para a equidade social e para a democracia política (Sujeito 2).

As respostas dos sujeitos, mesmo que tracem escritas diferentes, convergem para um mesmo pensamento: a importância de reconhecer a sala de aula de EJA como um lugar de diversidade, um lugar onde todos se sintam acolhidos, partícipes da vida social, conscientes de seus direitos, inclusive à educação de qualidade. Não

se trata só de reconhecer a diferença, mas ir além, compreendendo-a em todas as suas dimensões — políticas, históricas e culturais. Enfim, implica compreender uma dimensão coletiva e social de nossa realidade, e nisso, a EJA é expertise.

Os dois pontos de discussão que elegi neste subcapítulo são as tecnologias digitais e o currículo. A leitura das respostas da questão 13 me fez refletir sobre a tecnologia digital como instrumento alfabetizador na área da EJA. Há muitos pontos a serem melhorados para isso, tais como: espaços (laboratórios de informática), especialização docente para os educadores, programas de extensão, inserção da universidade para a promoção e capacitação dos alunos da pedagogia.

Concordo com um dos sujeitos quando afirma o quanto a sociedade negligenciou — e ainda negligencia — o fato de que, mesmo não sendo alfabetizados formalmente, os alunos fazem uso de tecnologias digitais em seu dia a dia, e não as utilizar na escola soa destoante. O problema, com isso, é que, como esse sujeito referiu, acabamos virando mais “consumidores” do que “atuantes” dessa cultura digital, o que pode resultar num consumo sem fundamento/aproveitamento nas esferas educacionais, bem como em políticas assistencialistas (saúde, cultura e lazer), por exemplo.

Vivemos imersos nas tecnologias digitais, desde o momento em que acordamos até o fim do dia. Utilizamos o despertador do celular, ligamos a TV e nela, muitas vezes, serviços como de assistência à saúde são informados pelos comunicadores da televisão, através de sites ou *QR Codes*⁷, o que já faz desse momento uma situação de exclusão, já que nem todas as pessoas sabem “ler” um código de *QR Code*, ou possuem um computador ou celular para acessar o site mencionado na reportagem.

Vários sujeitos problematizaram a questão do preconceito que envolve o mundo da tecnologia. Una-se a isso a falta de formação de professores para que possam utilizá-la de forma otimizada em sala de aula, e temos uma educação aquém de seu tempo. Acredito que essa questão sirva para debatermos acerca de possibilidades alfabetizadoras potentes para o público da EJA.

Relembrando meu período de estágio, a recordação que tenho do laboratório de informática era da situação bem precária na qual o espaço físico se encontrava:

⁷ O Código de resposta rápida (Quick Response Code) foi criado em 1994 pela Denso-Wave, no Japão. É uma evolução do código de barras, consiste em um gráfico 2D que pode ser lido pelas câmeras da maioria dos celulares, para oferecer mais informações, acessar sites, fazer pagamentos etc.

pouca luminosidade, o chão com falhas, sem acessibilidade e sem equipamentos que assistissem de forma adequada os estudantes. Uma educadora, em um momento de conversa, comentou comigo que faltava um professor com especialização para a área. Todos, de alguma forma, tentavam ajudar, mas não se sentiam com capacidade específica para atuar no laboratório. Muitos comentaram que, devido a tanto “porém”, essa lacuna no espaço educativo era deixada para segundo plano. Minha análise do problema me faz pensar em negligência da esfera política, pois no momento em que esses alunos passarem de “consumidores” a “atuantes” críticos e reflexivos do que os rodeia, podem virar ameaça ao *status quo*.

Entendemos que os computadores, aos estarem conectados em rede, tornam-se potencialidades para a criação e a comunicação, o que só se torna possível à medida que os sujeitos interagem com a máquina, fazem descobertas, se comunicam com seus pares, compreendem o significado social dessas tecnologias, seus princípios, suas potencialidades, e a racionalidade que as perpassam, se familiarizam com a cultura digital de forma plena e livre (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 103).

No instante em que estamos conectados, interagindo com o celular ou computador, nos capacitamos, podemos fazer escolhas, descobertas. A comunicação digital se torna um fator de cidadania, nos capacita para fazer questionamentos, levantar discussões acerca de determinada informação.

Recursos financeiros deveriam dar ênfase à criação de espaços dignos para a alfabetização digital, facilitando — e não dificultando — para alunos e educadores essa possibilidade de educação. O espaço educativo da EJA necessita de um olhar específico para as tecnologias digitais, para atuar com sentido e com a integração de experiências culturais, sociais e educacionais que o meio digital possibilita. Devemos ler o mundo em suas múltiplas linguagens que percorrem todos os meios, desde as diferentes fontes de letras, ter o poder de consumo em um restaurante em que o cardápio é digitalizado, usar aplicativo de transporte, acessar caixa eletrônico etc.

Multiplicam-se as misturas culturais, acelera-se a sociodiversidade, emergem novos valores, intensifica-se o volume de informações, abrem-se possibilidades para variadas formas de comunicação e de diferentes linguagens, o que potencializa os processos de aprendizagem e produção de conhecimento (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 91).

No instante em que todos esses elementos citados pelos autores forem disponibilizados para o público de jovens e adultos, veremos o surgimento de uma sociedade menos discriminatória, que possibilitará o diálogo em todas as esferas em que estejamos inseridos, gerando assim uma capacitação e emancipação do público da EJA para o campo profissional, social e educacional.

O outro ponto de discussão presente nas respostas dos sujeitos refere-se a um aspecto importante quando se fala em educação: o currículo. Qual seria o currículo mais adequado para a atuação na EJA, que leve seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos?

Mas o que é um currículo? O currículo constitui um artefato social e cultural nem um pouco inocente, pois está atravessado por visões sociais, poderes, verdades e governamentalidades vinculadas à organização da sociedade e educação. É uma prática discursiva na qual se evidenciam a emergência de verdades, pois “[...] em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 9) que estão atrelados à história e suas pluralidades, fronteiras, imprevisibilidades (MOURA, 2018, p. 53).

Os professores pesquisados dialogam no questionário que, para construir um currículo para EJA, se faz fundamental compreender todos os âmbitos nos quais os alunos estão inseridos: sociais, ambientais e educacionais, para que possam contribuir e valorizar os conhecimentos, as experiências e vivências que os alunos trazem consigo. Tais vivências contribuem para dar sentido e significado ao conhecimento pedagógico, e a escola, em seu todo, deve acreditar e se fazer presente para garantir os direitos educacionais.

A educação da EJA não se faz neutra. Durante a pesquisa do TCC, as leituras que realizei, em minha revisão de literatura, mostram que a educação para a EJA precisa ultrapassar um olhar assistencialista para um olhar emancipador, e o currículo necessita transparecer esse olhar. Para tanto, urge que ocorra uma interligação com todas as áreas de conhecimento e que a aprendizagem se torne significativa para os alunos. Que os alunos percebam que o que eles aprendem em biologia, por exemplo, se faz presente na horta que eles, alunos, possuem na sua comunidade ou na escola. Que a economia e todos seus desdobramentos estão na ida deles ao supermercado. Que a matemática está em seu ofício de marceneiro, padeiro, caixa de supermercado etc. Assim, currículo “[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e

à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

“Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 194). Essa premissa nunca foi tão verdadeira como na EJA. Penso que seja este o caminho ao se pensar em ações direcionadas a jovens, adultos e idosos numa mesma sala de aula, de modo que não haja um descompasso entre as práticas de ensino, aprendizagem e a realidade. As experiências, os conhecimentos e a inserção cultural dos alunos devem estar inseridos no currículo planejado e serem visíveis nas práticas pedagógicas. O grande desafio da contemporaneidade que está posto às escolas é compreender que a sala de EJA é formada pelas diferenças, e que estas devem ser usadas a favor da educação.

Reflexões finais: O que fica para mim, após minha imersão na leitura do rico material que meus sujeitos/professores me proporcionaram, foi a maneira reflexiva, questionadora e consciente com que problematizaram todos os assuntos aqui propostos, com conhecimento de causa, legitimidade e segurança. Foi possível reconhecer que a parte que lhes cabe está sendo feita, isto é, sua atuação como docentes formadores é rica e envolvente, tanto dentro quanto fora da universidade, seja através de fóruns, pesquisas, especializações, projetos de extensão etc.

O engajamento, as articulações, as ações de luta e, principalmente, a paixão por seu trabalho fazem com que esses professores encontrem respaldo dentro da FAGED para continuarem a expandir a área de educação/formação inicial na EJA. Assim, estão contribuindo para a melhoria deste mundo em que vivemos e experienciamos todos os dias, com seus sabores doces e/ou amargos, com lutas, batalhas, conquistas, desejos, deveres e direitos, mas acima de tudo, com olhar de esperança e autonomia. Este é o grande legado que Paulo Freire deixou para todos nós, professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a escrita deste estudo, procurei trazer a temática da formação docente inicial para a EJA, a partir das concepções dos próprios professores formadores. O tema de pesquisa foi escolhido em decorrência de uma inquietação investigativa e uma insegurança acadêmica que me acorreram durante o período de realização do estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos, do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como citei anteriormente, em diversos momentos da prática docente com jovens e adultos, vivenciei momentos de frustração e ansiedade que me levaram a duvidar de minha capacidade docente. Nesses momentos, o apoio dos professores que formam a área de EJA na FACED foi crucial, não só para levantar minha autoestima, mas fornecendo pistas preciosas de como atuar em sala e lidar com os desafios encontrados nessa modalidade de educação. Minha admiração transformou-se em interesse em saber um pouco mais sobre esses professores, tal a competência com que realizam seu trabalho. Perguntei-me: Como se forma um professor formador? Como ele se prepara para formar outros professores para uma modalidade tão desafiadora? De quais artefatos pedagógicos se constitui a formação docente do professor da EJA?

Foi munida dessas e tantas outras perguntas, que decidi conhecer melhor a formação docente inicial para a EJA, mas tendo uma escuta dos professores formadores. Assim, convidei os professores que integram a área da EJA na FACED-UFRGS para sujeitos, e parti para a investigação. Para a realização do trabalho, a pesquisa utilizou como principal instrumento o questionário de modelo discursivo/argumentativo, que foi preenchido por oito professores.

Após levantamento documental, revisão de literatura, leitura do material empírico e análise e discussão das informações, sinto-me feliz com o resultado alcançado. Reconheço minhas limitações na apropriação e tratamento de uma pesquisa de tão grande porte, principalmente limitações de cunho emocional e geográfico. Em diversos momentos, foi inevitável o sentimento de incapacidade causado pela inexperiência em termos de estudo investigativo e todas as suas nuances. As limitações geográficas se justificam pelo momento atual, de pandemia, em que não foi possível o contato pessoal tanto com os sujeitos, professores que

conheço e estimo, quanto com minha própria orientadora. Por outro lado, foi gratificante perceber como professores e orientadora se mostraram acolhedores e receptivos para com o que propus realizar.

Quando realizei a leitura dos questionários, ao mesmo tempo que fiquei encantada com as trajetórias acadêmicas dos educadores pesquisados, um pouco de medo tomou conta de mim, devido ao tamanho da responsabilidade de escrita que estava em minhas mãos. Relatar, analisar, considerar cada narrativa de história de vida dos professores formadores foi um desafio para a minha conclusão acadêmica, que simultaneamente me encantou e me fez querer estudar mais profundamente sobre a constituição da formação docente inicial.

Cada resposta conta a luta, o esforço, a descoberta docente para ser professor da EJA de uma maneira guerreira e legítima, relatada de uma forma que entrelaça os caminhos pessoais com os profissionais. Os educadores se mostraram profissionais potentes em seu ofício, para transformar a trajetória de pessoas — o que é fascinante — e transforma-os em professores-militantes, como assim se autodenominou um dos sujeitos pesquisados. Esse poderia ser sinônimo do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Durante muitos momentos, fiquei emocionada com as trajetórias impregnadas de lutas pela garantia de legitimidade e de direitos. Dei-me conta de que a educação é feita através de esforços que ultrapassam os campos pedagógicos e penetram seus âmbitos pessoais, sociais. Esses educadores mostram que o maior propósito de suas conquistas alcançadas consiste em tentarem amenizar as desigualdades sócio-históricas que os alunos da EJA experimentam, e que suas motivações se dão no sentido de mostrar a todos que essas desigualdades podem ser analisadas e combatidas no campo da educação.

Ao explorar as informações coletadas dos professores, me vi tocada pelo mesmo sentimento de pertencimento transformador que se fez presente também no meu estágio. Os vínculos que fiz com a equipe pedagógica e alunos — bem como o apoio dos professores orientadores da FAGED, Denise Comerlato e Rafael Arenhaldt — foram engrandecedores para minha vida profissional e pessoal. As conversas, o acolhimento e empatia nos momentos de dúvida sobre minha identidade docente não me fizeram desistir e me trouxeram até aqui. Tanto que pretendo, num futuro muito próximo, me especializar na área da Educação de Jovens e Adultos. E essa convicção foi reforçada com a leitura dos depoimentos de meus sujeitos.

Os professores pesquisados relatam que conquistaram reconhecimento e pertencimento em seu espaço acadêmico dentro da universidade com muita luta, conhecimento histórico e pedagógico, através de muitos debates para demonstrar que, embora a história da Educação de Jovens e Adultos venha alicerçada num contexto de desrespeito e descaso para com esse público que sempre foi tão explorado, é possível lutar, dentro da universidade e nas esferas governamentais, para que suas garantias educacionais e sociais sejam respeitadas. E para isso, sua atuação é fundamental.

A pesquisa me fez ver que o papel do professor formador inicial percorre caminhos de construção educacional e pessoal que me fascinaram. Ao mesmo tempo, esses educadores pesquisados apresentam trajetórias profissionais evolutivas brilhantes, creditadas principalmente a todo um trabalho devido, empreendido no sentido de amenizar preconceitos e exclusões e de mostrar aos alunos e futuros professores que sim, é possível e legítimo lutar por uma educação libertária e emancipatória.

A escrita do TCC vem contribuir para mostrar às demais universidades e cursos que a formação docente inicial na educação de jovens e adultos não pertence somente ao curso de Pedagogia, onde ainda se faz muito forte a imagem do professor da educação infantil, mas sim, que as disciplinas de EJA podem e devem ser ofertadas e mais divulgadas nos demais cursos, pois o professor de jovens e adultos exerce seu ofício além das esferas pedagógicas. Seu papel social contribui para uma educação emancipatória, reparadora e equalizadora, que muda a vida pessoal, profissional e social dos alunos.

Chegando ao fim deste estudo, convém esclarecer que a pesquisa não teve pretensão alguma de encontrar respostas absolutas ou de solucionar as questões levantadas no início de minha busca, mas sim, de argumentar, questionar e dialogar com as inquietações e dúvidas que pairaram sobre esta acadêmica do curso de Pedagogia, durante toda a sua formação docente. Se há uma conclusão, mesmo que temporária, é de que não existe uma única fórmula para a formação docente inicial para a EJA, mas sim, um conjunto de fatores de cunhos acadêmicos, sociais, pessoais e políticos que convergem para a construção do professor. Porém, se este professor tiver a sorte de se encontrar, em seu percurso educativo, com professores formadores iguais aos sujeitos desta pesquisa, pelo menos já terá assegurados momentos de reflexão, debate, enriquecimento curricular, por meio do diálogo constante entre a teoria e prática docente.

Por fim, recomendo aos próximos estudantes de licenciatura em Pedagogia que realizem mais pesquisas sobre formação docente inicial para a EJA, olhando para as organizações governamentais de sua cidade, os espaços escolares e não escolares por onde os alunos transitam, os professores e suas práticas docentes, enfim se aproximando dos professores formadores, para que possam aprofundar e enriquecer os materiais que esta pesquisa colheu.

Vislumbro (e quero acreditar), para o futuro da EJA, ações de melhorias mais voltadas para as que os educadores apontam no questionário: olhar crítico e empático para as condições do alunado, reformas significativas e compensatórias na carreira docente, mais visibilidade e assistência pelos poderes públicos, conscientização social da importância histórica do professor formador, reparações conscientes e eficientes para com público-alvo da EJA e um currículo eficiente e emancipador que faça a diferença na vida desse alunado.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula. **A formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA José Carlos Lima de; LINO, Lucilia Augusta. Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios, propostas curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018, p. 343-362.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos**: uma proposta curricular. Tese de Doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 91-107.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

BRASIL. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC, Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000** - Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Acerca do Trabalho do Professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 33-45, 1999.

DAHER, Júlia. “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. **De olho nos planos**. #EducaçãoEmDisputa: #100DiasDeBolsonaro, Notícias. 25 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>>.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. **De olho nos planos**. Direitos Humanos, Notícias. 07 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>>.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **Caderno temático sobre a EJA**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 / Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: MOTTA, M. (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2, p. 335-366. Coleção Ditos & Escritos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Juliana De Vietro; MACHADO; Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na Educação de Jovens e Adultos. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras, v. 9, n. 1, p. 65-90, jan./jun. 2013.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>>. Acesso em: 02 out. 2020.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada**: distintos olhares se entre-cruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Educa - Jovens. **Conheça o Brasil** - População - Educação. 2020a. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. **Educação 2019**. Informativo 2020. 2020b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem**; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Censo Escolar, 10 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206>.

IVANADRG. **História da Linha do Tempo da EJA no Brasil**. Timetoast Home Page. Disponível em: <<https://www.timetoast.com/timelines/historia-da-linha-do-tempo-da-eja-no-brasil>>. Acesso em: 05 out. 2020.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Centro de Educação. UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>>.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, 1843. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, Ananda H. de. **Ser professor(a) da EJA**: desafios, possibilidades e necessidades da formação docente. 64p p. Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Francisco de Paula, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MOURA, Carmen Brunelli de. Diversidade, currículo e implicações pedagógicas. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da (organização). **EJA, Diversidade e Inclusão**: reflexões (im)pertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 47-60.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Trad. M. Caseiro & M. Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia**. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar/SP, 2008.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes e FORELL, Leandro (orgs.). **Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos**. Porto Alegre/RS: UERGS, 2014.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas Perguntas dos Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educador de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 325 p.

UNESCO. **Os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. CONFINTEA VI. 07 de julho de 2010.

Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzavedo.pdf>.

UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades.

Rev. Bras. Hist. Educ., v. 19, e068 2019, p. 1-24. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e068.pdf>>.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este questionário compõe o trabalho de conclusão de curso da aluna Isadora de Oliveira Sauvas, intitulado “Formação docente inicial para a EJA: narrativas e concepções de professores formadores da FACED-UFRGS”. Procure preenchê-lo o mais detalhadamente possível.

Obrigada!

PARTE I - NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PROFESSOR FORMADOR

1. Que trajetória de formação você percorreu até se tornar professor formador para a EJA?
2. Que motivações você teve para se tornar um professor formador para essa modalidade de educação?
3. Que lembranças você tem (vivas ou contadas) da criação da área de EJA na FACED?
4. Que participação você teve nas diversas fases da área FACED, tais como criação, consolidação, articulação e interseccionalidade com outras áreas?
5. Como você, professor formador, percebe a relevância da área de EJA dentro da FACED?

PARTE II - A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A EJA

6. O que significa, para você, ser um professor formador de novos educadores para a Educação de Jovens e Adultos?
7. Como se constitui um professor formador para a EJA, em termos de referenciais, características docentes e atuação pedagógica?
8. Que avanços e retrocessos você identifica, atualmente, com relação à formação de professores para a modalidade EJA?
9. Como você percebe a atuação da FACED/UFRGS na formação para a EJA, no que tange a ensino, pesquisa e extensão?
10. Na sua opinião, qual o papel da Universidade como agente educacional por excelência para a valorização da Educação de Jovens e Adultos e seus professores?

PARTE III - A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

11. Quais aspectos você considera importantes para a atuação do professor de EJA?
12. Quais as maiores dificuldades ainda encontradas para a escolarização dos alunos da EJA?
13. Como você analisa a atuação da EJA na era da informática, em que estamos imersos em recursos tecnológicos educacionais?
14. Quais possibilidades de articulação você vislumbra entre a EJA e as outras modalidades de educação?
15. De que forma você pensa na EJA como uma modalidade voltada para a perspectiva inclusiva, democrática e cidadã de educação?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a formação docente inicial para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida pela aluna Isadora de Oliveira Sauvas, concluinte do curso de graduação em Pedagogia. Participarão desta pesquisa professores integrantes da área de EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED-UFRGS).

Ao participar deste estudo, você preencherá um questionário com questões subjetivas, que lhe será enviado e deverá ser devolvido via e-mail. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos, e não aspectos particulares de cada entrevistado.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, por exemplo os alunos do curso de Pedagogia, os alunos e professores de EJA, as escolas que oferecem essa modalidade de educação, e toda a comunidade acadêmico-científica.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A professora orientadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Gabriela Maria Barbosa Brabo, do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar, isso poderá ser feito pelo telefone (51)33084088.