



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado



Universidade Federal
de Ouro Preto

THAMYRES XAVIER MOREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

MARIANA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

THAMYRES XAVIER MOREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino.

Mariana- MG
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFOP
2016

M838f

Moreira, Thamyres Xavier.

Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais [manuscrito] / Thamyres Xavier Moreira. - 2016.

239f.: il.: color; graf; tabs; Quadros.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Pedagogos. I. Jardilino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.013.83



Thamyres Xavier Moreira

“Formação Inicial de Professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Marco Antonio Torres".

Prof. Dr. Marco Antonio Torres (Presidente)
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Regina Magna Bonifácio de Araújo".
Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Universidade Federal de Ouro PretoA handwritten signature in black ink, appearing to read "Júlio Emílio Diniz Pereira".
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

DEDICATÓRIAS

A DEUS, que me deu a dádiva da vida e me amparou todos os dias, para que eu fosse capaz de prosseguir e de alcançar todos os meus sonhos.

À minha amada mãe Marinalva, que, mesmo longe, sempre esteve presente, acompanhando minha trajetória e me ensinando que “o amor é quando a gente mora um no outro” (Mário Quintana). Te Amo!

AGRADECIMENTOS

O tão sonhado Mestrado que pedi a Deus chegou ao fim. Só me resta agradecer a ele e àqueles que contribuíram para que esse momento se tornasse realidade em minha vida.

A meus pais, Marinalva e Francisco, que sempre acreditaram em mim e me deram todo seu apoio. Nunca vou me esquecer que você, mãe, por ter percebido meu desespero e aflição, mesmo sem poder me ajudar, se ofereceu até mesmo para estudar comigo pela webcam. Vocês me fortalecem e me fazem acreditar que sou capaz de alcançar tudo aquilo que sonhar e me empenhar para realizar. Obrigada, o amor de vocês me torna uma pessoa melhor.

Aos meus queridos irmãos, Jéssica, Rafaela e Fabrício, pelo amor que se estende desde a infância e me alimenta todos os dias.

As irmãs que Deus me deu, Veralice, Lívia, Bianca e Cibele, por todo o apoio, companheirismo e pelos anos de cumplicidade. Vocês me mostraram que a amizade pode ir muito além do que se espera do outro. “Guarda teu amigo sob a chave de tua própria vida” (William Shakespeare).

À minha querida prima Apolliane, por toda a preocupação que teve comigo desde que eu era ainda uma adolescente. Sem dúvida, você foi um importante incentivo para que eu chegassem até aqui. Te amo!

Aos meus queridos amores, Lavínia e Miguel, crianças lindas e abençoadas que me fazem sorrir e perceber o mundo de forma mais leve e feliz.

Ao professor Jardilino, pela orientação e amizade, por ter confiado em meu empenho e trabalho e compartilhado momentos de aprendizagem que marcaram minha trajetória acadêmica.

À professora Regina, pelas enormes aprendizagens que se estendem desde a graduação. Certamente, você contribuiu imensamente para despertar em mim o interesse e o amor pelo trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Ao professor Júlio Diniz, pelas preciosas sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas de pesquisa do OBEDUC e do FOPROFI. Pude aprender muito com cada um de vocês nesses anos de trabalho.

Aos professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, mesmo diante de toda a limitação de tempo. Foram momentos ricos de aprendizagens. As idas a campo e o contato com cada um de vocês me fizeram perceber o motivo pelo qual tenho tanto amor pelo que faço.

À Alice, que se disponibilizou a realizar a leitura e correção ortográfica do texto.

Aos amigos que fiz no Mestrado e espero que me acompanhe por toda a vida, Aline, Thaís, Jumara, Karine, Rômulo e Nayara, por todos os momentos de estudos, alegrias e conversas que tornaram esses anos mais valiosos.

À minha amada república Pin Up's, por todos os anos de amizade, aprendizagens e a minha mais nova companheira de república, Maíra, que se tornou uma grande amiga e conselheira.

A Fiona, minha princesa companheira, que esteve sempre ao meu lado, mesmo diante do tédio das intermináveis horas de trabalho.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS

RESUMO:

Após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006, a formação do pedagogo se assenta nos anos iniciais e infância e as Instituições de Ensino Superior (IES) passam por reformulações curriculares, visando cumprir as exigências impostas nos documentos. Com o intuito de compreender como as universidades federais de Minas Gerais têm formado os professores do curso de Pedagogia, no que tange à EJA, adotamos, para este trabalho de investigação, a temática “A formação inicial de professores para a EJA”. Este estudo recorre à abordagem de natureza qualitativa e tem como objetivo geral analisar como os cursos de Pedagogia tratam a formação do professor para atuação na EJA. De modo específico, buscamos analisar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais no que se refere à formação para atuação na EJA, discutir a importância de iniciativas de pesquisa e extensão, nessas mesmas propostas, relacionadas à formação para atuação na área e apresentar e refletir sobre as concepções de formação inicial de professores para a modalidade, na percepção dos professores formadores. Para a construção do diálogo com a produção da área utilizado para as categorias de análise, embasamo-nos nas contribuições de Garcia (1999); Nóvoa (1995); Imbernon (2009); Diniz-Pereira (2008); Soares (2008) e (2011), Arroyo (2006); Jardilino e Araújo (2014); Schön (1995); Barreiro e Gebran (2006); Moreira e Silva (1994); Giroux e Simon (1994) e Apple (1994) e utilizamos como fundamentação teórica o modelo de formação crítica. A partir desses referenciais, analisamos os documentos legais das instituições e as entrevistas. Fez-se, também, um breve levantamento das produções acerca da temática em eventos de formação de professores, sendo alguns específicos da área, e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posteriormente, realizou-se a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, com a participação de dezenas de professores formadores, sendo eles coordenadores de curso e professores que trabalham com a EJA nas instituições, e a seleção de documentos das universidades. Para a análise dos dados, estabelecemos três categorias “currículo”, “ações extracurriculares” e “concepções de formação”, empregando a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). Os resultados da pesquisa indicam que a formação inicial de professores que tem acontecido nas universidades federais de Minas Gerais ainda formam precariamente seus alunos do curso de Pedagogia, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, exceto para aqueles que tiveram a oportunidade de participar das atividades de pesquisa e extensão. Mostra ainda que tem prevalecido a concepção de que as atividades de pesquisa e extensão podem suprir a ausência ou limitação da formação curricular, contradizendo a perspectiva de indissociabilidade desses elementos.

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

INITIAL TEACHER TRAINING FOR EJA IN PEDAGOGY COURSES IN FEDERAL UNIVERSITIES OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

After the implementation of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy course approved in 2006, the formation of pedagogue is based on the early years and childhood and the Higher Education Institutions (IES) go through curricular changes, to comply with the requirements imposed in the documents. In order to understand how the federal universities in Minas Gerais responded to these new requirements, specifically in preparing teachers for the Youth and Adult Education program (EJA), we conduct critical research of the "pre-service teacher training for EJA program" in 8 federal universities throughout Minas Gerais. This study uses a qualitative approach to analyze how teachers are formally trained as they prepare to enter and teach in the EJA program. To do this, we analyze the pedagogy curriculums in the respective universities, discussing the importance of research and the extent to which they are implemented in pedagogy courses. To build the dialogue with the production area used for the analysis categories, we based on Garcia's (1999) contributions; Nóvoa (1995); Imbernon (2009); Diniz-Pereira (2008); Soares (2008) and (2011), Arroyo (2006); Jardilino and Araújo (2014); Schön (1995); Barreiro and Gebran (2006); Moreira and Silva (1994); Giroux and Simon (1994) and Apple (1994). The theoretical foundation is derived from exemplary, high-rigor training models. With these theoretical foundations as reference, we analyze institutional policies and conduct interviews with coordinators and teachers of the courses to evaluate the implementation of successful practices. The interviews were conducted in a semi-structured procedure, with 16 different participants from the university (teacher trainers and training coordinators). Data analysis was carried out in regards to three categories, namely: "curriculum", "extracurricular actions" and "training concepts". We base this analysis on the methodological approach proposed by Bardin (2009). The survey results indicate that the current pre-service teacher training carried out by colleges of education in the 8 federal universities of Minas Gerais are unlikely to prepare teachers for teaching in the Youth and Adult Education program. Additionally, we find that those programs which offer the opportunity to participate in research and extension activities are more likely to better prepare teacher for the EJA program than those that do not. We conclude that teacher training programs designed with elements of research and extension activities can compensate for the absence or low-quality in the utilized training curriculum, despite contradictory perspectives suggesting that pedagogy instruction is sufficient to satisfy the research and extension component emphasized in quality teacher training models.

Keywords: Initial Teacher Education; Youth and Adult Education; Elementary Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Formação Inicial dos professores.....	57
Gráfico 2: Formação em nível de pós-graduação.....	58
Gráfico 3: Tempo de profissão na docência.....	59
Gráfico 4: Tempo de atuação no curso de Pedagogia da instituição.....	60
Gráfico 5: Experiência dos coordenadores com a EJA.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições de Ensino Superior com o curso de Pedagogia na Região dos Inconfidentes.....	45
Quadro 2: Entrevistados por instituições.....	49
Quadro 3: Estrutura da análise.....	55
Quadro 4: Relação de disciplinas, por instituição, que ofertam estudos específicos sobre a EJA.....	80
Quadro 5: Relação de disciplinas, por instituição, que mencionam nas ementas estudos sobre a EJA.....	81
Quadro 6: Relação de disciplinas, por instituição, que ofertam estudos específicos sobre categorias etárias, não se referindo de forma direta à EJA.....	82
Quadro 7: Enfoque dos cursos de Pedagogia na visão dos professores das disciplinas e dos coordenadores de curso.....	91
Quadro 8: Sistematização das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas nas instituições.....	103
Quadro 9: Elementos imprescindíveis à formação de professores para a EJA na percepção dos professores formadores.....	128

LISTA DE SIGLAS

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD- Educação a Distância
EFOA- Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA- Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FAE- Faculdade de Educação
FAFEID- Faculdades Federais Integradas de Diamantina
FAPEMIG- Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNREI- Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei
ESAV- Escola Superior de Agricultura e Veterinária
GT- Grupo de Trabalho Faculdades Federais Integradas de Diamantina
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES- Instituições de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEAD- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PEJA- Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PEMJA- Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
PIBID- Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROEJA- Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos
PROEF- Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos

PROEX- Pró-Reitoria de Extensão

REUNI- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

REVEJA- Revista Eletrônica da EJA

SNF- Seminários Nacionais de Formação de Educadores da EJA

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

TRIEJA- Fórum de EJA do Triângulo Mineiro e do Paranaíba

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA- Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ- Universidade Federal de São João Del Rey

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

UFV- Universidade Federal de Viçosa

UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UREMG- Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIFAL- Universidade Federal de Alfenas

UNIFEI- Universidade Federal de Itajubá



“Quando o homem comprehende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2003. p. 30).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
1.1. Formação de professores: conceituações e modelos.....	24
1.2. As especificidades da formação para atuação na EJA.....	31
2- PERCURSOS DA PESQUISA: LOCUS INVESTIGADO, SUJEITOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	43
2.1. Caminhos metodológicos.....	43
2.2. Caminhos da pesquisa.....	45
2.3. A construção dos dados.....	61
2.4. Metodologia de análise dos dados.....	50
2.5. Perfil dos entrevistados.....	56
2.6. O campo de estudo: o curso de Pedagogia nas instituições estudadas.....	62
3- CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: CURRÍCULO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	79
3.1. Currículo em ação nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.....	79
3.2. As ações extracurriculares na proposta formativa do professor de EJA.....	103
3.2.1. Formação em atividades de prática docente.....	113
3.2.3. Concepções de formação do professor para EJA: o que dizem os formadores.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICES.....	148
Apêndice 1: Roteiro das entrevistas com os coordenadores e professores de EJA das instituições.....	149
Apêndice 2: Carta de esclarecimento da pesquisa.....	153
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
Apêndice 4: Quadros com o recorte das falas dos professores.....	156
Apêndice 5: Quadros com as matrizes curriculares das instituições estudadas.....	200
Apêndice 6: Breve levantamento sobre Formação Inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	226
6.1. Encontros da Educação de Jovens e Adultos.....	227
6.2. Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).....	228
6.3. Encontro Regional da Educação de Jovens e Adultos (EREJA) região sudeste.....	231
6.4. Seminários Nacionais de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (SNF).....	232

6.5. Reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd GT-18 Educação de pessoas jovens e adultas.....	236
6.6. Teses e dissertações.....	238

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Instituição escolar, formação e profissão docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), integrando as pesquisas do Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente (FOPROFI)¹ e o Observatório da Educação (OBEDUC)². Ele tem como temática central de pesquisa a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida pelos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Início esta introdução, relatando o meu percurso acadêmico para encontrar nele as razões que me despertaram o interesse pela investigação sobre a temática. A formação inicial de professores para a EJA foi alvo de minhas preocupações desde cedo, quando ainda era discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. No terceiro período, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), tive minha inserção na sala de aula atuando como monitora-professora de alfabetização, por um período de dois anos. No percurso dessa atuação, constatei que, mesmo diante de tantas limitações, os alunos permaneciam empenhados a alcançar o objetivo de aprender a ler, escrever e resolver cálculos básicos. Para eles, era importante deixar de depender das pessoas a sua volta para as tarefas que envolviam a leitura e a escrita.

Logo nos meus primeiros dias como professora, uma das alunas aproximou-se de mim, com um olhar bastante triste, e me pediu para que a ensinasse a escrever o nome de todos os filhos dela, porque ela já tinha sessenta e seis anos e não queria morrer sem antes ter aprendido isto. Além desse depoimento, ouvi muitos outros relatos que me marcaram profundamente e me fizeram repensar o papel da educação escolar em nossa sociedade.

¹ O Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI foi criado em 2011 com o objetivo de reunir os pesquisadores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, para discutir estudos teóricos e metodológicos e realizar pesquisas sobre a formação de professores.

² A pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” integra os estudos do FOPROFI-UFOP e tem como objetivo verificar de que forma o Programa de Estímulo a Docência (PIBID) tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores que participam do Programa, no que se refere à inovação de suas práticas pedagógicas. Essa pesquisa é desenvolvida em parceria de três núcleos: a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); a Universidade Estadual do Ceará – (UECE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Percebi que a alfabetização vai muito além do simples ato de ler e escrever; ela é um ato de cidadania, que contribui não só para que as pessoas sejam autônomas, mas também para que possam realizar funções básicas requeridas no cotidiano, e, quiçá, alguns sonhos.

Essa experiência como professora me propiciou a compreensão da importância do papel do professor e do quanto ele poderia interferir positivamente na vida de cada um dos alunos. A partir de então, descobri que meu lugar era ali. Foi essa vivência enriquecedora que despertou em mim o prazer de trabalhar como professora e pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dada essa minha inserção na EJA, por volta do quinto período do curso, entrei no Projeto de Estímulo à Docência (PIBID-PED-EJA), no qual atuei elaborando projetos que tratavam da implementação de ações que visavam o aperfeiçoamento da formação dos alunos dessa modalidade de ensino, em turmas de uma escola municipal de Mariana-MG. Foi, sem dúvida, uma experiência completamente distinta da primeira, pela qual também pude aprender muito. Diferente da realidade vivenciada anteriormente, agora eu não mais atuava como docente, mas como alguém que apoia as atividades pedagógicas, tanto na elaboração quanto na efetivação de propostas para auxiliar o processo de alfabetização. Tive que lidar com as questões próprias da EJA, entre elas a diferença de faixa etária no processo de aprendizagem.

O contato com os alunos e com o cotidiano escolar das turmas de EJA favoreceu-me muitas experiências formativas. Conheci muitos dos desafios da docência na modalidade, tais como a defasagem de idade, o reduzido volume de materiais para trabalho, as limitações pessoais, motoras, psíquicas e sociais dos alunos, os diferentes níveis de aprendizagem, a dificuldade de se trabalhar com alunos deficientes em turmas tão heterogêneas. Houve casos, inclusive, que me fizeram defrontar com o desinteresse absoluto pela aprendizagem e o desejo de formar-se em razão do mero valor simbólico do diploma.

Pensando nesses desafios, desenvolvi, em meu trabalho de conclusão de curso, a pesquisa intitulada “Inclusão de alunos com deficiência na EJA: uma análise da experiência em uma escola pública de Mariana-MG”. Pretendia, nesse trabalho, compreender como se dava o processo de inclusão de alunos deficientes em turmas de EJA, em uma das escolas da cidade.

No decorrer da pesquisa, percebi, por meio da comparação entre minha experiência e os resultados alcançados em minha pesquisa de conclusão de curso, quão relevante é o papel do professor nessa modalidade, não somente em se tratando de alunos deficientes, mas de todos os demais que a frequentam. Dessa percepção, decorre o meu interesse de, nesta pesquisa, investigar a formação inicial do professor para essa modalidade de ensino. Candidatei-me ao Mestrado com o intuito de dar continuidade aos meus estudos com o apoio e orientação de um professor mais experiente, para buscar compreender como estava acontecendo a formação inicial nos cursos de Pedagogia, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, na preparação do professor para atuar na EJA. Minha experiência e meu envolvimento com os projetos e com as disciplinas da graduação foram determinantes na minha escolha pela temática da EJA.

Parto da convicção de Freire (1996) de que o ensino e a pesquisa devem caminhar juntos, pois essa articulação pode fazer despertar a reflexão e a criticidade e levar os profissionais a repensar a sua prática. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contatar, contatando intervenho, intervindo me educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29). Sensibilizada por essa percepção freireana, engajei-me na pesquisa que ora apresento, pretendendo responder a questões oriundas da vivência que aqui relatei e para abrir possibilidades para novos questionamentos.

Ao realizar o levantamento bibliográfico a respeito da temática, ainda para iniciar a elaboração do projeto de Mestrado, percebi que, embora a discussão sobre a formação de professores para a EJA estivesse presente nas pesquisas, a maior parte delas tem se preocupado em estudar o perfil do professor, sua prática, formação continuada, e muito pouco tem sido discutido sobre a formação inicial de professores para a modalidade.

Por considerarmos que a qualidade da formação inicial é um importante aspecto para a melhoria da qualidade do ensino que se oferta na modalidade, e levando em conta o histórico de exclusão da EJA, reconhecemos a importância de professores, gestores e demais profissionais da educação compreenderem a necessidade de se desenvolver um trabalho diferenciado na modalidade e as implicações diretas de um ensino de qualidade, com infraestrutura e condições de trabalho adequadas.

Apresentadas as motivações deste trabalho de investigação, passamos a discorrer sobre a sua estruturação, suas questões problematizadoras e seus objetivos.

Para a realização de pesquisa sobre a EJA, é primordial considerarmos que a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por um longo período de marginalização, no qual a educação não era entendida como um direito de todos os cidadãos.

Em 1930, com o processo de industrialização, houve uma considerável ampliação das escolas e o governo federal partilhou as responsabilidades da educação entre os Estados e municípios. O Brasil apresentava, então, alto índice de analfabetismo e, por esse motivo, estende o ensino, que antes era destinado às crianças, também aos adultos, atraindo um novo público, composto pelas camadas populares que migravam da zona rural para as cidades.

Mesmo com desenvolvimento de projetos e movimentos sociais visando reduzir o elevado índice de analfabetismo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na década de 80, o quadro ainda era espantoso: cerca 25, 41% da população com 15 anos ou mais era analfabeta; desse total, 16,80% estavam situadas nas cidades e 46,21%, nas zonas rurais (IBGE, 2000).

Ao reconhecer a necessidade de alfabetizar esses sujeitos oriundos de uma profunda exclusão escolar, a educação, antes considerada de adultos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 -, passa a ser denominada oficialmente como Educação de Jovens e Adultos e torna-se uma modalidade de ensino. A partir desse importante marco, a EJA passa por grandes avanços no que diz respeito à compreensão de suas especificidades e elaboração de políticas públicas visando melhorias na qualidade da educação e permanência de seus alunos.

A LDB 9.394/96 estabeleceu também a necessidade de formação docente adequada para os professores da EJA, o que gerou algumas iniciativas dos governos estaduais e municipais para promover cursos de formação continuada. Além de reconhecer as especificidades dos alunos trabalhadores, garantindo no art. 37, §2º, que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996).

Apesar de a Lei considerar as especificidades do alunado da EJA, Arroyo (2006) alerta para o fato de que a regulamentação da modalidade tem cada vez mais enquadrado a

EJA nos moldes da educação regular³. Segundo o autor, não se observa a busca pela ruptura do sistema tradicional e permanece a ênfase na educação infantil.

Diante do contexto de lutas e avanços na EJA e do reconhecimento do direito à educação para todos, é fundamental oferecer um ensino de qualidade aos sujeitos que buscam na modalidade uma forma de melhorar suas condições sociais de vida e que seja capaz de reduzir os índices de evasão, repetência, e de estimular não somente a aprendizagem e permanência, mas também o processo de formação cidadã.

Para Soares (2008), o docente que se prepara para atuar na modalidade deve conhecer a EJA quanto à sua história e suas especificidades, relativas à metodologia, ao currículo, aos sujeitos e tantos outros aspectos. O processo de formação no ensino superior, segundo o autor, deveria enfatizar esses aspectos, promovendo reflexões e diálogos entre teoria e prática. Entretanto, conforme afirma Machado (2008), ainda prevalece nos cursos de licenciatura o distanciamento entre teoria e prática e a formação norteia-se por uma concepção idealizada do aluno de EJA. Esses posicionamentos afastam o futuro professor da possibilidade de refletir sobre questões reais que serão vivenciadas no cotidiano escolar.

Arroyo (2007) corrobora Soares (2008), ao reconhecer que além desses elementos, um dos pontos imprescindíveis da formação de professores da EJA é o conhecimento de como se configura a conjuntura atual dessa modalidade, identificando o perfil de seus alunos e compreendendo as responsabilidades do Estado quanto à sua transformação. Trata-se de uma formação que possibilita um repensar constante sobre a prática e um engajamento na cobrança de políticas públicas que realmente condigam com a realidade da modalidade.

As mudanças na Educação de Jovens e Adultos e na formação de professores devem partir de diversos setores, envolvendo desde as políticas públicas até os processos de formação desses futuros docentes. Nesse sentido, entendemos como fundamental a reflexão sobre o papel das universidades. Esta pesquisa decorre da preocupação para com a formação inicial de professores, no nosso caso específico, do professor para atuar na EJA.

Em face do quadro exposto, este trabalho procura responder à questão “Como os cursos de Pedagogia tratam a formação para atuação na EJA?”. Para isso, definimos como

³ Nesse sentido é que utilizamos ao longo do texto os termos professores e educadores para nos referirmos aos docentes da EJA, pois devido a esse enquadramento da modalidade, os próprios educadores da EJA são tratados como professores.

objetivo geral da investigação analisar como os cursos de Pedagogia tratam a formação do professor para atuação na EJA. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: 1. analisar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais no que se refere à formação para atuação na EJA; 2. discutir a importância de iniciativas de pesquisa e extensão nessas mesmas propostas relacionadas à formação para atuação na modalidade; 3. identificar e analisar as concepções de formação inicial de professores para a EJA construídas pelos professores formadores.

É nossa hipótese que os cursos de Pedagogia, por meio do currículo, têm proporcionado um contato mínimo e superficial com a realidade da EJA, exceto para aqueles que se envolvem em projetos, pesquisas ou outras atividades da instituição relacionadas com essa modalidade de ensino.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho analítico-interpretativo. Quanto ao diálogo com a produção da área utilizado para a construção das categorias de análise, embasamo-nos nas contribuições de Garcia (1999); Nóvoa (1995); Imbernón (2009); Diniz- Pereira (2008); Soares (2008) e (2011), Arroyo (2006); Jardilino e Araújo (2014); Schön (1995); Barreiro e Gebran (2006); Moreira e Silva (1994); Giroux e Simon (1994) e Apple (1994). Pautamo-nos pelo modelo de formação crítica do profissional, defendido por esses autores, no qual o professor também se torna produtor do conhecimento e problematizador da realidade que vivencia. Essa perspectiva de formação opõe-se ao modelo de racionalidade técnica, no qual se prioriza a aplicação, com rigor, de “regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 22).

Delimitamos Minas Gerais como a região campo em que se realizaria a investigação, em razão de ser o Estado com maior número de universidades federais e por nele estar situada a UFOP, universidade na qual se realiza esta pesquisa. São onze instituições no estado, das quais oito oferecem o curso de graduação em Pedagogia, em abordagem presencial.

Coletamos os dados por meio de quatorze entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores coordenadores dos cursos de Pedagogia e com os professores responsáveis pelas disciplinas de EJA. Servimo-nos também de documentos institucionais Projetos Políticos Pedagógicos, matrizes curriculares e ementas - e de informações publicadas nos sites das universidades. Para a organização e análise dos dados, baseamo-nos na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

No capítulo 1, intitulado “Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos”, discorremos, inicialmente, sobre os modelos e as conceituações que dizem respeito à formação de professores e voltamo-nos, posteriormente, para as especificidades da modalidade, refletindo sobre a formação de professores para a EJA.

No capítulo 2, intitulado “Percursos da pesquisa: locus investigado, sujeitos e aspectos metodológicos”, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados e as decisões que tomamos ao longo da pesquisa. Em seguida, traçamos o perfil dos professores participantes da pesquisa e, por fim, caracterizamos as instituições estudadas e indicamos as ações de pesquisa e extensão relacionadas à EJA que são desenvolvidas em cada uma delas.

Em “Concepções de Formação de professores para EJA nas universidade federais mineiras: currículo, pesquisa e extensão”, título do capítulo 3, tecemos a análise dos dados coletados com base na documentação legal das instituições, nos referenciais teóricos e nas categorias estabelecidas *a priori*, quais sejam “currículo, ações extracurriculares e concepção de formação”.

As considerações sobre os resultados da pesquisa demonstram que os alunos do curso de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais têm recebido uma formação com consideráveis lacunas no que diz respeito à formação para atuar na EJA, exceto aqueles que tiveram contato com a modalidade em atividades de pesquisa e extensão. Percebe-se que prevalece a ideia de que as atividades de pesquisa e extensão são complementares e de alguma maneira possam suprir a ausência da formação curricular. Isso contradiz o princípio de indissociabilidade desses elementos na formação do professor.

Ao final do trabalho, constam as referências bibliográficas e os apêndices compostos pelo Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), pelo roteiro das entrevistas com os professores e coordenadores e pelos quadros: com os recortes das falas das entrevistas e com as matrizes curriculares dos cursos estudados. Por fim, expomos dados e reflexões decorrentes do levantamento a que procedemos em relação ao conjunto de produções apresentadas em eventos de referência para o campo de investigação que aqui interessa, quais sejam: 1. Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA 1999 a 2015); 2. Encontro Regional da Educação de Jovens e Adultos (EREJA) região sudeste (2010 a 2015); 3. Seminários Nacionais de Formação de Educadores da EJA

(SNF 2006 a 2015); 4. GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2005 a 2015) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesse quadro, inserem-se também teses e dissertações sobre a temática da EJA, incluídas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) entre 2010 a 2012.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo trata, a partir da literatura da área, dos elementos conceituais e modelos que vêm sendo experimentados na formação de professores, com um olhar dirigido à formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA). As ideias aqui veiculadas estão sustentadas nas pesquisas e reflexões de vários pesquisadores do campo da formação, dentre os quais destacamos Garcia (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2009), Diniz-Pereira (2008), Soares (2008) e (2011), Arroyo (2006), Di-Pierro (2006), Jardilino e Araújo (2014).

Na discussão sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos EJA⁴, considera-se de importância ímpar o papel das instituições formadoras, objeto desta dissertação, com fins a atender às exigências formativas para aqueles que atuarão na docência na EJA decorrentes das orientações expostas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*.

1.1. Formação de professores: conceituações e modelos

A reflexão sobre a formação de professores tem sido, desde o final do século XX, um tema recorrente e privilegiado nas pesquisas em educação, constituindo-se num campo de estudos⁵ que agrupa muitos pesquisadores brasileiros. Essa reflexão é imprescindível para repensarmos o sistema educacional, uma vez que o campo da formação de professores contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, e, por sua vez, para que os sujeitos possam exercer seu direito de acesso à educação de qualidade.

A despeito desse quadro de efervescente produção de conhecimento, a formação docente apresenta, segundo Imbernón (2009), uma contradição em nossos tempos, pois, ao mesmo tempo em que há um intenso debate nessa área, os cursos de licenciatura ainda

⁴ A partir daqui utilizaremos apenas a sigla EJA para referirmo-nos à Educação de Jovens e Adultos, exceto quando se tratar de documentos.

⁵ Podemos situar aqui vários trabalhos que discutem a Formação de Professores na área da educação como um campo específico de pesquisa (conf. Jardilino; Brzezinski (2010) André (2010) Diniz-Pereira (2012)).

formam precariamente. Todavia, há um consenso acadêmico e social sobre a relevância da formação de professores com fins a uma atuação docente de melhor qualidade, o que resulta na exigência de reestruturação dos cursos - organização teórico-científica e prática - para realizar uma formação de modo satisfatório.

Nóvoa (1995, p. 26) entende que:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão [...] a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (NÓVOA, 1995. p.16).

De modo específico, a formação inicial destaca-se como o primeiro contato formal e a possibilidade de despertar nos futuros docentes a importância de permanecer na busca constante pelo conhecimento. Nesses termos, Imbernón (2009) afirma que a formação inicial é aquela que ocorre nos cursos de licenciatura das universidades, que deveria dar uma base sólida para a construção dos conhecimentos pedagógicos e instigar, ao longo da formação, reflexões por meio da vivência de múltiplas experiências.

A formação de professores está, obviamente, relacionada à formação de competências, habilidades e saberes profissionais. No entanto, é importante ir além da abordagem conteudista e fomentar a compreensão de que o exercício da pesquisa e da reflexão são componentes fundamentais para o desenvolvimento do professor.

Em face desses desafios, temos nas instituições formadoras a hercúlea tarefa de promover uma formação conscientizadora, que fuja da mecanização e busque, por meio da mudança, a transformação da prática docente. Nesse sentido, a inserção da prática de pesquisa pode contribuir para ampliar os conhecimentos acadêmicos e a prática cotidiana.

Para Garcia (1999), a formação de professores é aquela que ocorre em um espaço institucionalizado, por meio da interação entre professores formadores e futuros docentes, objetivando a transformação das práticas. O autor também ressalta que a formação inicial é o ponto de partida e não o de chegada, uma vez que o processo de aprendizagem deve ser contínuo e constantemente alimentado no decorrer de todo o desenvolvimento profissional. Nas palavras de Nóvoa (1995), a formação é “permanente”, pois sempre haverá novidades para serem descobertas, aprendidas e compartilhadas.

Todos os conceitos sobre formação de professores reconhecem como fundamental no processo a formação inicial, compreendendo-a como um primeiro passo de um processo que deverá ser contínuo. Por essa abordagem, o professor estaria sempre em busca de informações e métodos e disposto a analisar suas ações docentes e a transformá-las na direção de práticas cada vez mais adequadas. Defende-se, assim, o desenvolvimento profissional docente ao longo de toda a carreira.

Garcia (1999, p. 26), conceitua a formação de professores como sendo:

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar é a formação individual e coletiva. Garcia (1999) corrobora Nóvoa (1995), ao pontuar que a formação de professores precisa ocorrer tanto individual quanto coletivamente, e que a segunda, além de incidir no desenvolvimento profissional docente, também possibilitará maior chance de mudança no âmbito da docência e da sociedade.

A partilha de experiências é um momento rico que pode abrir caminhos e iluminar aquilo que estava oculto aos olhos de um professor. As redes, ou o trabalho em equipe, nesse sentido, promovem a troca de saberes por meio da coletividade a partir da interação entre professores mais experientes e professores iniciantes, que, mesmo dominando teorias e novidades sobre seu campo de atuação, ainda desconhecem muitos meandros da transposição didática. Esse movimento pode contribuir para a transformação positiva das escolas e da aprendizagem dos alunos.

Segundo Nóvoa (1995), a formação individual e coletiva são elementos importantes para o professor. A primeira modalidade é muito importante para a construção de conhecimentos, todavia o autor ressalta o perigo do isolamento do sujeito na ação educativa. A segunda, de abordagem coletiva - também nomeada pelo autor como redes de autoformação -, estabelece entre os docentes um processo de trocas de saberes, construções e reconstruções que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Nesse diapasão, Debesse (1992, *apud* Garcia, 1999) indica os três tipos de formação. No primeiro tipo, a autoformação, o sujeito controla os objetivos, determina os caminhos que irá percorrer e os resultados de sua formação. A heteroformação, relativo ao segundo tipo de formação, pressupõe uma formação realizada por profissionais capacitados que identificam e respeitam a identidade do formando. A interformação, terceiro tipo de formação, ocorre por meio da troca de conhecimentos entre os próprios professores, ou entre eles e a equipe pedagógica, a escola, a comunidade.

De acordo com o autor, os três tipos de formação devem ser fomentados de maneira complementar; a troca de saberes, tanto entre professores e alunos quanto entre colegas de trabalho, contribuem para a aprendizagem de se criarem e de se analisarem experiências a partir de práticas pedagógicas bem sucedidas.

Garcia (1999) menciona, ainda, as concepções de Feiman (1983, *apud* Garcia, 1999) acerca da formação de professores. Para esse autor, a formação prevê quatro fases. Na primeira delas, nomeada “fase pré-treino”, as experiências escolarizadas vivenciadas pelos futuros professores poderiam influenciar inconscientemente o exercício da profissão. A “fase de formação inicial” corresponderia à construção dos conhecimentos específicos da docência em instituições formadoras. A “fase de iniciação” seria o início da carreira docente, na qual o professor, por intermédio de suas vivências práticas, desenvolve suas aprendizagens. O desenvolvimento profissional, impulsionado por cursos e atividades de formação, vincula-se à “fase de formação permanente”.

Essas análises, que valorizam tanto a formação institucional quanto a vivência cotidiana das salas de aula, marcam a importância de os profissionais da docência conhecerem, pesquisarem, analisarem e repensarem suas concepções e práticas. O desenvolvimento da autonomia implicará diretamente a capacidade de definir os melhores caminhos, de acordo com cada situação.

É certo que, além da prática reflexiva, os cursos de formação docente precisam considerar a participação ativa dos graduandos em seus processos formativos. Para isso, seus professores devem posicionar-se como mediadores do processo de construção de conhecimentos, propiciando situações de aprendizagem que privilegiem a independência do aluno na busca de novos saberes.

Os professores são parte direta do processo de ensino-aprendizagem e trazem consigo suas identidades, criadas a partir de suas experiências de vida. De acordo com

Garcia (1999), a formação dos professores não se inicia nos cursos de graduação, uma vez que sua própria trajetória como aluno e suas experiências de vida influenciam a construção de sua identidade docente. É improvável que o sujeito se desvincule totalmente de suas crenças e concepções, no exercício de sua profissionalidade. Em face desse pressuposto, torna-se fundamental que ele compreenda de que maneira essas experiências passadas o têm direcionado.

Garcia (1999) defende que os próprios graduandos devem contribuir para sua formação acadêmica, pois já trazem consigo concepções, representações e competências. Cabe à formação institucional promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional, tendo como base esses arcabouços prévios. Para o autor, a experiência formativa deve ser produtiva e participativa, e não meramente técnica.

Jardilino e Araújo (2014) reforçam essa questão ao pontuarem que:

Os docentes, além de profissionais, são também pessoas que trazem consigo experiências, pois travam relações a todo momento com o outro e com o mundo. Essa vivência influencia o seu trabalho, constituindo sua forma de perceber seu entorno e suas ações (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 151).

De igual modo, Imbernón (2009), ao assinalar as múltiplas relações que se tecem nos processos de formação dos sujeitos, entende que o futuro professor se espelha em suas representações sociais, podendo utilizar como referência para sua prática o modelo pelo qual foi formado. Por essa via, o autor ressalta a importância de o professor formador trabalhar objetivando uma formação crítico-reflexiva, para que o futuro docente seja capaz de analisar suas ações e de buscar a melhor forma de promover a aprendizagem para seus alunos.

Uma formação sólida poderá contribuir para que o professor seja capaz de identificar, nas suas vivências, os elementos que influenciam sua prática, para valer-se dos aspectos positivos e para refletir sobre aqueles que considera negativos ou inapropriados.

A despeito de uma formação mais acentuada numa visão crítico-reflexivo, Nóvoa (1995, p. 25) entende que a formação *per si* deve fornecer aos docentes:

[...] os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos

próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para o autor, a formação, como processo permanente, tem o empenho e a dedicação do próprio sujeito como fatores importantíssimos, pois da mesma forma que se consideram os conhecimentos e as teorias construídas nos cursos de formação, também devemos pensar na importância dos saberes que se constroem por intermédio da reflexão sobre a práxis.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Conforme Schön (1995), para que o profissional se torne reflexivo na e sobre a prática, já na formação inicial, seria relevante uma atenção maior a esse saber prático, cuja construção é preterida pelo modelo epistemológico dominante nas universidades e a configuração de seu currículo: “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se *um practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHÖN, 1995, p. 90, grifo do autor). Segundo o autor, a articulação das atividades de pesquisa no currículo das universidades possibilitaria, por um lado, ampliar os estudos pela inserção de novos olhares e experiências, e, por outro, fomentar a formação de professores reflexivos.

Essa síntese conceitual, aqui alicerçada pelos teóricos do campo, leva ao questionamento acerca dos modelos de formação com os quais se vem experimentando a formação de professores no Brasil.

A respeito dos modelos críticos de formação, Diniz-Pereira (2008) ressalta o modelo da racionalidade crítica, no qual o professor é visto como um problematizador e construtor do próprio conhecimento, tendo como elemento fundamental para o seu desenvolvimento a pesquisa de sua prática e das estratégias para o seu direcionamento ou redirecionamento e reflexão sobre elas. O formando, centro desse processo, é percebido como um pesquisador que a todo o momento participa do processo. Esse modelo, segundo o autor, adota uma visão política a respeito do levantamento de problemas e considera as

situações sociais, culturais e os contextos nos quais os alunos estão inseridos e suas interferências na aprendizagem.

Em contrapartida, os modelos técnicos de formação de professores apontam para a racionalidade técnica e são muito utilizados nos currículos de formação de professores, considerando-se a formação de “[...] especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 22). Sob esse ponto de vista, o professor deve aplicar as teorias ou técnicas aprendidas para solucionar os problemas ou dificuldades vivenciadas nas salas de aula. Entretanto, as pesquisas têm indicado que mesmo essa formação mais conservadora não tem sido plenamente realizada; é contínua a reclamação de que o professor não domina os conteúdos e métodos de seu *metier*.

Quanto aos modelos práticos de formação docente, Diniz-Pereira (2008) salienta que eles buscam romper com as concepções tradicionais e apresentam uma visão diferente a respeito das relações que se estabelecem entre teorias e práticas. Ao contrário dos modelos técnicos, essas perspectivas de formação buscam compreender minuciosamente as situações vivenciadas no cotidiano escolar, refletir sobre elas e definir a melhor forma de intervir. Nesse caso, o processo de aprendizagem deixa de seguir com rigor os objetivos e as técnicas e passa a ser suscetível de mudanças, de acordo com as necessidades observadas pelos professores. Há, por essa abordagem, um compromisso político de transformação da educação e da sociedade.

Nesse aspecto, Nóvoa (1995, p. 28) orienta que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Trata-se, a nosso ver, de modelos que devem ser adotados já na formação inicial do professor. Para que as Instituições de Ensino Superior (IES) produzam transformações substanciais na formação de professores, é crucial ultrapassar as barreiras entre teorias e práticas, por meio da aproximação entre os conteúdos teóricos e a realidade escolar, pois o profissional que apenas conhece as teorias e as reproduz poderá enfrentar dificuldades para

lidar com situações atípicas. Em contrapartida, se os cursos de formação possibilitam a percepção da reflexão e do exercício da autonomia como elementos fundamentais na formação, os docentes poderão desenvolver habilidades para criar, inovar e reinventar suas práticas, permitindo segurança para executar seu trabalho.

Barreto (2006, p. 97) destaca que “quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz”. Considerando a distância que, muitas vezes, existe entre as teorias e as práticas, muito mais que simplesmente estudá-las, é preciso compreendê-las e construir condições de adequá-las às necessidades e contexto da sala de aula. Segundo a autora, só há mudança na prática docente quando suas representações são repensadas. Isso só é possível quando se identificam relações entre as ações e as teorias e se estabelecem conexões entre as próprias teorias e as de outros autores.

Diante do quadro até aqui apresentado, importa-nos destacar que a formação crítico-reflexiva dos professores na formação inicial pode contribuir para que eles assumam, como afirma Növoa (1995, p. 27), “a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

1.2. As especificidades da formação para atuação na EJA

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em seu título III, art. 4º, assegura a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Mediante esse reconhecimento, apontamos brevemente algumas das especificidades dos alunos da EJA.

Concordamos com Soares (2011, p. 95), quando afirma que “o tema especificidades na educação de jovens e adultos é muito amplo, podem-se trabalhar vários aspectos como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores”. Sem desprezar essa complexidade,

voltaremos, inicialmente, o nosso olhar para os alunos dessa modalidade, para posteriormente enfocarmos a formação de professores.

Arroyo (2006, p. 23) destaca que:

Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros. O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares.

Quando tratamos de questões relacionadas à EJA, é imprescindível considerar alguns aspectos no que se refere à formação dos sujeitos: exclusão do sistema regular de ensino, a falta de incentivo para realização da matrícula e para a permanência na escola, problemas financeiros, falta de oportunidades, fracasso escolar, questões familiares, limitações pessoais, dentre outros.

Para Arroyo (2006), há uma tensão muito maior na história da EJA comparativamente à da educação básica, tendo em vista que os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Nesse sentido, há menos consenso na EJA do que na educação para a infância e adolescência. A heterogeneidade é a marca dessa modalidade de ensino, pois nela estão inseridas pessoas com trajetórias diversas, com diferenças etárias, de valores, de crenças religiosas e de ritmos de aprendizagem. “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). Não é raro encontrar alunos que relatam experiências de sofrimento e que ficam marcados pela discriminação, preconceito e baixa autoestima. Para muitos deles, a expectativa que se cria em relação à escola é de recuperação do tempo perdido e de superação.

A LDB 9.394/96, em seu art. 4º, instituiu que se deve garantir:

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

No entanto, enfrentamos problemáticas que ultrapassam a questão da oferta, tais como a metodologia específica para o alunado da EJA - que considere as riquezas de experiências por ele vivenciadas e os valores construídos por intermédio dessas experiências- e a possibilidade de se conciliarem os estudos com o trabalho e a administração de sua família. De acordo com Arroyo (2006, p. 23), o público da EJA tem uma trajetória de vida muito específica, pois vivencia situações de opressão, exclusão, marginalização. Trata-se de alunos que lutam pela sobrevivência e que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Suas trajetórias de vida são marcadas pela condição étnica, social e territorial. Esse contexto implica determinadas limitações que refletem no desempenho escolar e no tempo disponível para se dedicarem aos estudos. Assim, há que se dar especial atenção ao que segue ressaltado na LDB 9.394/96 quanto às condições adequadas para que eles possam desenvolver uma formação de qualidade. Para Arroyo, esse quadro impõe a necessidade de se conhecerem as trajetórias de vida dos alunos, para que seja possível a construção de uma educação que considere suas reais condições e lhes oportunizem transformações.

Deve-se, ainda, considerar que esses sujeitos frequentemente enfrentam problemas com a baixa autoestima, agravados pelo mau desempenho escolar. Por vezes, esse quadro justifica a evasão do ensino regular. Ao retornarem mais tarde à escola, por intermédio da EJA, os alunos consideram-se incapazes de atingir os resultados acadêmicos esperados. Os professores que atuam nessa modalidade de ensino tem esse desafio a enfrentar; eles podem atuar no sentido da superação ou do acirramento desse quadro⁶.

Outro fator relevante quanto ao público da EJA é que a maior parte de seus estudantes pertence às camadas populares e a famílias cujos integrantes têm baixa escolaridade. A distância entre a realidade escolar e a sua realidade social pode se transformar em um dos motivos fundamentais para o abandono da escola. Muitas vezes, a escola ignora e, até, reprova os conhecimentos que o aluno construiu em sua vivência

⁶A respeito das especificidades dos sujeitos da EJA, ressaltamos a importância dos seguintes trabalhos: JARDILINO, José Rubens Lima e ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos práticas e saberes*. São Paulo: Cortez, 2014; GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

cotidiana. Esse desprezo pode fazer com que ele não se reconheça no ambiente escolar, o que se transforma em obstáculo para sua aprendizagem. Diante disso, impõe-se a necessidade de se estabelecer uma ponte entre a escola e a vivência dos alunos para que eles possam se reconhecer como sujeitos e se engajarem em aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o trabalho docente deve considerar ações que possam interligar a cultura trazida pelos alunos e a realidade escolar. Isso significa colocar o aluno no centro da ação educativa. Conforme Ventura (2012, p. 76):

[...] tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza.

Ao se reconhecerem as características e a história de vida desses sujeitos, percebe-se que elas não podem ser isoladas da ação educativa. Por isso, a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino deve considerar as especificidades de seu alunado, de forma que se possam promover condições para que a escola se transforme em espaço de construção de conhecimentos e os alunos se reconheçam como cidadãos desta sociedade.

Nessa perspectiva de formação, é fundamental que se oportunizem condições para que, já na formação inicial, os professores possam entrar em contato com essa realidade e refletir sobre as questões que a cercam, percebendo a relevância e as implicações do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Sem dúvida, esse profissional exercerá um importante papel no progresso de seu aluno, podendo contribuir para seu sucesso escolar.

Compreender a formação do professor por esse prisma significa assumir que o direito à educação não se restringe ao acesso, mas estende-se à qualidade da educação oferecida. Significa, acima de tudo, a garantia da aprendizagem para todos os alunos, levando-se em consideração as necessidades específicas de cada um deles. Por essa perspectiva, a escola se configura como um instrumento de socialização, em que se oportunizam trocas culturais que contribuem para a construção de identidades e saberes.

Na educação de adultos, essa troca permite ressaltar as diferenças e perceber que elas fazem parte da construção da identidade. Sob esse aspecto, o professor da EJA é

chamado a exercer um papel que extrapola o mero ensino de conteúdos e alcança a construção positiva de identidades, por intermédio da problematização acerca das diferenças que existem na escola e na sala de aula, e da identificação do que já foi apropriado pelos alunos e do que ainda necessita ser suprido.

Esses desafios da ação educativa do docente da EJA ressaltam a importância dos processos de formação do professor, numa perspectiva diferenciada e específica. Trata-se de assumi-los como pertinentes a um processo político de emancipação do sujeito que se opõe à ideia da mera transferência de técnicas e de conteúdos.

Em pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia do Brasil com habilitação em EJA, Soares (2011, p. 305, grifo do autor) ressalta “a existência de uma *especificidade* na EJA que indicava a necessidade de uma formação própria para seus educadores”. Apesar de não existirem mais as habilitações nos cursos de Pedagogia, desde as Diretrizes do Curso de Pedagogia em 2006, concordamos com o fato de que necessitamos de uma formação de professores que proporcione um contato com essas especificidades, para que, ao atuarem na EJA, os docentes tenham melhores condições de conduzir seu trabalho, direcionando suas ações por meio da reflexão. Soares (2008, p. 63) salienta que “o educador do aluno jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas”.

Recorremos à legislação para compreender como nela se prescreve a exigência de formação para essa modalidade de ensino. A LDB, em seu art.61, ressalta a necessidade de formar “profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2000 também discorre sobre as especificidades da EJA e enfatiza que a formação de professores para a modalidade deve seguir os seguintes princípios:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas

que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000).

Já o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 58). Ambos os Pareceres reconhecem a necessidade de se desenvolver um trabalho na EJA que leve em consideração as especificidades de seus alunos e a importância da não infantilização desse processo. Entretanto, apesar desse reconhecimento legal, as pesquisas indicam que a efetivação das letras da lei é desafio a ser enfrentado pelas instituições formadoras.

Conforme assegurado nos documentos, o preparo dos professores deve dar conta das exigências formativas da profissão, de modo geral, e das que são referentes à modalidade em questão, de modo específico. Lamentavelmente, isso pouco aparece nas diretrizes das licenciaturas, com ressalva às novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovada em 2015⁷.

Feito esse giro pela legislação no que diz respeito à necessidade da formação de professores para a EJA nos cursos de licenciatura, sobretudo no curso de Pedagogia, que será o enfoque desta investigação, importa agora indicar algumas considerações sobre a formação inicial desses educadores. Desde já, enfatizamos a necessidade de aprofundamento nos estudos nessa área, pois, de acordo com o levantamento realizado para esta pesquisa, concluímos que no campo esse tema é pouco pesquisado. Porcaro e Soares (2011, p. 1) confirmam essa constatação ao apontarem que:

André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005, em um trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

⁷ Esse documento, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de julho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015, não fez parte do corpus desta pesquisa, em função da grande quantidade de dados analisados e do pouco tempo para a realização do presente texto.

Na pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é importante considerar que a trajetória dessa modalidade educacional foi marcada por um longo período de marginalização. Diante de inúmeras lutas, a EJA tornou-se uma modalidade de ensino somente a partir da LDB 9.394\96. Conforme Ventura (2012, p.76), “a questão da formação de professores para EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores”.

Soares (2008) compartilha dessa reflexão, ressaltando que, na formação inicial, o graduando deve tomar conhecimento do processo de construção da modalidade e de seu reconhecimento nas políticas públicas, acrescentando ainda a relevância de se estudar as “teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade” (SOARES, 2008, p.63).

Aqueles que militam pela garantia da EJA e os pesquisadores do campo reconhecem que a formação inicial de professores específica para a EJA pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com a diversidade presente nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Para Soares (2008), é necessário que as instituições formadoras se pautem pelas necessidades e especificidades de seus graduandos, atentando-se para o fato de que o professor da Educação de Jovens e Adultos atua em condições precárias que o levam a trabalhar em mais de uma escola e a enfrentar tarefas fora da jornada de trabalho. Esse quadro reforça a necessidade de uma formação adequada que ensine, inclusive, os valores da dedicação e do envolvimento.

Para além das questões que dizem respeito ao papel do professor e sua formação, outras, como investimento em políticas de formação, condições de trabalho, infraestrutura, valorização profissional, currículo, material didático, tempo, falta de apoio institucional e ausência de cooperação, incidem negativamente na educação, dificultando - e, em determinados casos, até inviabilizando - o trabalho do profissional. Uma formação que despreze esses aspectos pode acabar por responsabilizar e/ou culpar o professor ou as instituições formadoras pelo fracasso de seus alunos. Em razão desse quadro, esta pesquisa procura compreender a formação inicial do professor de Pedagogia e o seu lócus formativo, as Instituições de Ensino Superior - no nosso caso, as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais -, no sentido de identificar se as questões que dificultam o

trabalho do professor estão sendo abordadas e problematizadas nessa instância de formação.

Além de fatores relacionados às condições de trabalho, há outros que podem ser apontados como marcantes na profissão docente. Nessa abordagem, Di-Pierro (2006) assinala a inserção do professor na modalidade EJA. Muitas vezes, esse profissional procura a formação nos cursos de licenciatura depois de já atuar nas salas de aulas.

Soares e Simões (2005) também evidenciam, em seu estudo sobre a formação de professores para a EJA, que grande parte dos professores que atua na modalidade não teve uma formação específica para esse trabalho. Em consequência dessa lacuna, muitos buscam, com iniciativas próprias, enfrentar as dificuldades que se impõem em seu cotidiano profissional.

Em face dessa problemática, a formação de professores, em nível superior, para todos os docentes que já atuam na Educação de Jovens e Adultos tornou-se luta do setor, sendo, inclusive, tema importante nas discussões do primeiro, do sexto e do oitavo Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos. Reconhece-se, assim, a urgência de se promover a formação desses educadores. Apesar da obrigatoriedade da formação imposta pela legislação, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até o ano de 2013 apenas 74,8% dos professores tinham formação em nível superior, sendo 27,6% relativos ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Se por um lado os dados do INEP indicam a ausência da formação em nível superior para muitos dos docentes da EJA, por outro, Arroyo (2006) alerta-nos para a precária formação docente para a EJA, mesmo daqueles que têm cursado o nível superior, porque não recebem uma formação com ênfase nessa modalidade da educação. Para o autor, a formação desse educador vem sendo realizada sem nenhuma sistemática balizada, pois não há uma definição clara do perfil dos alunos e dos educadores dessa modalidade, tampouco políticas de reais impactos em sua formação. Como resultado, oferece-se, nos cursos de licenciatura, uma formação generalista, com a reprodução de modelos formativos que desconsideram a escola, seu contexto e seus alunos. Conforme Arroyo (2006, p. 18):

Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA

e, consequentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

O autor defende que a base para o desenvolvimento desse perfil é o diálogo e destaca o papel fundamental dos educadores que estão em atuação, pois, o contato direto com as turmas e as escolas possibilita uma visão diferenciada sobre a prática pedagógica específica para a modalidade, tendo em vista as reais necessidades da educação contemporânea. Para Arroyo, somente será possível construir uma política de formação de professores para a EJA, se reconhecermos seus alunos e suas especificidades e construirmos, com base nesse reconhecimento, o perfil de seus educadores. Todavia, os cursos de formação de professores vêm ignorando “o debate sobre os processos de formação e a própria teoria pedagógica para dar lugar às didáticas e conteúdos a ensinar” (ARROYO, 2006, p. 26).

A teoria pedagógica é fundamental no curso de Pedagogia, mas necessitaria ser estudada, considerando-se as distinções entre o desenvolvimento infantil e o de jovens e adultos, para que ela se desenvolvesse de acordo com os sujeitos e seus contextos. Diante disso, seria fundamental que a formação de educadores proporcionasse condições para que eles fossem capazes de construir essa teoria segundo as necessidades de seus alunos, não simplesmente reproduzir com jovens e adultos o modelo que foi pensado para crianças.

Muitos são os desafios da docência, e eles se tornam ainda maiores quando a formação desconsidera a realidade da escola e da profissão. Se a teoria não se aplica à prática, o profissional enfrentará dificuldades para ministrar suas aulas, mesmo que tenha tido uma formação de qualidade. Segundo Arroyo (2006), um dos grandes desafios atuais da EJA está ligado à ausência da formação inicial aprofundada; quando essa formação é vaga e generalista, modelos inadequados e, principalmente, a infantilização do ensino podem se apresentar como sérios problemas para a atuação do profissional.

Machado (2008) corrobora a crítica de Arroyo (2006), afirmando que a formação do docente no Brasil tem sido insuficiente em vários aspectos. A autora menciona os conflitos referentes aos currículos, a ausência de práticas que contemplem a atuação do profissional nas diversas áreas e a formação quase sempre voltada para a perspectiva do aluno ideal.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino (MACHADO, 2008, p. 165).

A distância entre teoria e prática ainda é uma barreira a ser transposta nos cursos de formação, que insistem em explorar a ideia do aluno ideal. Na atuação profissional, os professores, ao se depararem com um perfil de aluno completamente diferente do que esperavam, passam a ter incertezas quanto ao trabalho que desenvolverão, enfrentando dificuldades para articular as teorias estudadas.

O contato com a prática nos cursos de formação possibilitaria ao docente refletir sobre a realidade da EJA, podendo buscar no apoio dos professores formadores caminhos para a superação de situações que poderão ser vivenciadas em sua futura atuação profissional. O desenvolvimento de pesquisas durante o período da graduação, ou mesmo no percurso do exercício docente, pode se tornar importante recurso para desencadear processos voltados à compreensão e à análise de questões e dúvidas que surgem no trabalho com a EJA. Di-Pierro (2006) comprehende a pesquisa como componente fundamental na formação do educador, capaz de proporcionar ricas aprendizagens que poderão suscitar no profissional o interesse para continuar a desenvolvê-la em sua prática. Trata-se, a nosso ver, de uma forma de promover a aproximação entre universidade e a escola, que extrapola as atividades de estágio, e pode ser contemplada em programas e projetos de extensão universitária e de pesquisa. Assim, a universidade contribui para melhorar a realidade da educação e das escolas, podendo criar uma rede de formação e troca de saberes entre quem está no campo e quem o estuda e forma seus profissionais.

Barreto (2006) também concorda que o contato com a realidade da EJA, por meio dessas atividades, pode despertar nos alunos questionamentos, que, pautando os processos de formação, podem ensejar a busca de soluções inovadoras para a prática pedagógica. Conforme a autora:

É no momento em que os educadores se defrontaram com as situações de sala de aula que muitos dos conteúdos do período de formação se tornam significativos, levando os educadores a buscar soluções para elas. A ação tem o poder de provocar a busca de soluções para as questões que estão

sendo vividas. Antes dela, as respostas às possíveis perguntas que o formador possa dar provocam apenas memorizações passageiras que, normalmente, já estarão esquecidas na hora que seriam necessárias (BARRETO, 2006, p. 94).

Em abordagem semelhante de formação, Ferreira (2008, p. 162) ressalta os valores que deveriam balizar os currículos de formação de professores, considerando-se as especificidades da EJA:

[...] assumir criticamente a convivência com a contradição entre esse modo de formação [inicial] e as referências de EJA que tomam como princípios curriculares: a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação.

O autor, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de licenciatura, destaca a necessidade de organizá-los de maneira que atendam a todos os sujeitos da educação, de crianças a idosos, considerando suas especificidades. Para Ferreira (2008, p. 162), “essa centralidade deve perpassar os cursos como um todo, não se restringindo a disciplinas isoladas ou apenas a momentos de estágios”. Nesse caso, o PPP, por princípio, deve reforçar a interação entre pesquisa, ensino e extensão, tendo em vista uma formação crítica. Essa perspectiva de formação deve, ainda, segundo o autor, considerar a preparação do profissional para atuar em ambientes não escolares, fazendo-o tomar contato com os movimentos sociais e sua luta pela educação- institucionalizada ou não. Nesse aspecto, Sant’Anna e Porcaro (2011, p. 82) são convergentes: “se as práticas educativas da sociedade exigem formações diferenciadas e lugares diversos de fazê-las, cabe às universidades acompanhar os movimentos que o mundo e sujeitos jovens e adultos fazem em busca de conhecimento, na aventura da formação humana”.

Nóvoa (1995) discute a profissionalização para além do âmbito da formação inicial, afirmando que “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NÓVOA, 1995, p. 23). A formação e a profissionalização, conforme o autor, completam-se, à medida que evolução do saber que ocorre ao longo da trajetória docente, possibilita o desenvolvimento. No entanto, afirma Nóvoa, tanto as

Universidades como as escolas parecem ser incapazes de isoladamente responder a essas urgências.

Essa análise justifica a necessidade de se formularem e de se implementarem políticas de formação inicial e continuada que contemplem as particularidades da EJA, as pesquisas, as práticas pedagógicas e as demandas dos movimentos sociais. Essas questões não mais podem ficar somente a cargo de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização; precisam ser levadas para o debate das universidades e se constituírem como integrantes das matrizes curriculares das licenciaturas, cabendo ao governo cobrar das Instituições de Ensino Superior sua efetivação. Conforme Ventura (2012, p. 79):

Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

2. PERCURSOS DA PESQUISA: LOCUS INVESTIGADO, SUJEITOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a abordagem qualitativa de pesquisa como a adotada neste trabalho, discorrendo sobre os caminhos e decisões que tomamos ao longo da investigação, sobre os procedimentos de coleta e de análise dos dados, sobre o perfil dos sujeitos e sobre o campo de investigação.

2.1. Caminhos metodológicos

O presente trabalho pauta-se pela abordagem qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), permite ao pesquisador um contato mais direto com o contexto da pesquisa, pois são suas características: a) a investigação do fenômeno em seu ambiente natural, com a inserção do investigador no contexto a ser analisado; b) o aspecto descritivo, pois os dados são extraídos de palavras ou imagens e sua análise leva em conta toda a sua riqueza; c) o destaque à forma, aos procedimentos e à interação, que passam a ser mais importantes que os resultados propriamente ditos; d) o caráter indutivo, por considerar que as abstrações são desenvolvidas no processo de trabalho com os dados; e) a relevância da construção de significados.

Para Fraser e Gondim (2004), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que a ação humana possui significados subjetivos, por isso não pode ser compreendida apenas pela objetividade. Necessita, sim, do olhar atento de um pesquisador que construa a capacidade de compreender detalhadamente o objeto de investigação, ressaltando os significados que são atribuídos aos fatos, num exercício de ação intencionada e reflexiva.

Segundo Chizzotti (2003, p.221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em seu texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Para esse autor, os sujeitos devem ser parte integrante do processo de aquisição e apropriação dos conhecimentos e o contato com a realidade deles pode permitir extrair significados evidentes ou ocultos; os dados não são inertes e neutros, ao contrário, estão repletos de significados vinculados às relações que os sujeitos concretos estabelecem com o outro e com o contexto em que atuam.

Recorremos a essa abordagem por se tratar de uma pesquisa participativa, que considera como fontes as informações fornecidas pelos sujeitos, além de conceber o pesquisador como participante ativo, permitindo-lhe contribuir para a construção do conhecimento de todos os sujeitos de pesquisa. Nessa perspectiva de pesquisa, o pesquisador observa para além do que foi explicitado pelos entrevistados e, a partir dos dados coletados, expõe relações, indagações e reflexões sobre o objeto investigado.

Com base nessa concepção de pesquisa, realizamos a coleta de dados por meio de análise documental, visitas de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2009).

Vale salientar que, antes das entrevistas, todos os participantes receberam uma carta de apresentação da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No referido termo⁸ apresentam-se informações sobre a pesquisa e as assinaturas consentindo o uso das informações.

As gravações das entrevistas foram transcritas na íntegra, de acordo com as normas de transcrições grafemáticas disponíveis no site da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁹. Em razão do grande volume de entrevistas e, consequentemente, de transcrições, optamos por anexar somente um quadro com os recortes utilizados. As transcrições na íntegra estão disponíveis para acesso com a pesquisadora.

Por se tratar de instituições de ensino superior públicas, optamos por referenciá-las de forma direta, a partir da utilização da sigla de cada uma. Já no que se refere aos sujeitos, substituímos os nomes dos coordenadores por “professor coordenador”, e no nome dos “professores que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia”. As referencias aos

⁸ O TCLE está disponível no apêndice 3.

⁹ As regras se encontram disponíveis no seguinte site:
http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58. Optamos por trabalhar com elas por acreditar que atendem às demandas de transcrições das entrevistas.

sujeitos ao longo do texto foram feitas no masculino, para evitar dessa forma a identificação direta dos sujeitos. Nesse sentido, quando utilizarmos as falas dos professores iremos referenciá-los como professor, seguido da numeração, do quadro e da letra A, que utilizamos como abreviação de “Apêndice”, seguido da página na qual se encontra a fala do referido sujeito. Exemplo: (Professor 14, quadro 14, A, p. 209). Nos próximos tópicos, abordaremos os caminhos percorridos e as metodologias utilizadas nesta pesquisa.

2.2. Caminhos da pesquisa

No segundo semestre de 2014, após procedermos a algumas considerações no projeto inicial que foi submetido ao processo seletivo do Mestrado, iniciamos o levantamento das instituições que formariam o campo da investigação. No projeto inicial, pretendia-se investigar as formas pelas quais a formação inicial de professores para a EJA estava sendo – ou não – desenvolvida nas IES situadas na região dos Inconfidentes - representada pelas cidades de Ouro Preto, Mariana, Diogo de Vasconcelos, Acaíaca e Itabirito -, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. A partir do levantamento realizado no site do Ministério da Educação (MEC), constatamos que havia quatro instituições que ofertavam o curso de Pedagogia.

Quadro 1- Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia na Região dos Inconfidentes

Cidades da Região dos inconfidentes	Instituições de Ensino Superior com o curso de Pedagogia
Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Educação a Distância)
Mariana	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Presencial); Faculdade Presidente Antônio Carlos de Mariana – FUNEC (Presencial); Centro Universitário UNISEB – UNISEB (Educação a Distância)
Diogo de Vasconcelos	Nenhuma Instituição
Acaíaca	Nenhuma Instituição
Itabirito	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (Educação a Distância)

Fonte: Elaboração própria, com base em dados disponíveis em <http://emecc.mec.gov.br/>

Conforme se observa no quadro acima, das quatro instituições identificadas, três ofereciam o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD) e apenas duas

-uma instituição particular e outra pública -, na modalidade presencial. Diante desse quadro, consideramos inadequado pautar a análise de ambas as instituições pelos mesmos critérios e categorias, principalmente por se tratar de instituições com recursos e desenvolvimento de atividades bastante diferenciadas. Refletimos, então, sobre a possibilidade de modificar nosso recorte inicial, considerando uma nova delimitação de campo que atenderia à pesquisa. Optamos, assim, por trabalhar com todas as universidades federais de Minas Gerais. A escolha do estado deve-se ao fato de que é nele que se situa a Universidade Federal de Ouro Preto, pela qual se realiza esta pesquisa. Foi relevante, ainda, o fato de o estado concentrar o maior número de instituições federais do país. Em um total de onze instituições, oito oferecem o curso de Pedagogia, em modalidade presencial. São elas: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Definiram-se, em seguida, os participantes da pesquisa: professores coordenadores e professores que ministravam as disciplinas de EJA. Optamos por interagir com eles por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Acreditávamos que a realização dessas entrevistas poderia nos oferecer uma visão mais ampla acerca do processo de formação inicial para a modalidade EJA.

Feitas essas escolhas, iniciou-se, no final do segundo semestre de 2014, o levantamento de e-mails e telefones das coordenações dos cursos de Pedagogia das instituições referenciadas. A princípio, enviamos um e-mail, com explicações sobre a pesquisa, para todos os coordenadores. Convidamo-los a participar da investigação e solicitamos-lhes o contato dos professores que atuavam nas disciplinas de EJA. Passado cerca de um mês, havíamos recebido poucas respostas, por isso recorremos ao contato telefônico.

Enfrentamos bastantes frustrações nessas tentativas de contato. Além de não termos atingido uma adesão suficiente pela via do e-mail e do contato telefônico, enfrentamos um longo período de greve nas universidades federais, que se estendeu de maio a outubro de 2015, o que inviabilizou a ida a campo em muitas instituições. Após a greve, tivemos que lidar com outros problemas decorrentes do retorno às aulas, que

incluíam um novo calendário acadêmico e o acúmulo de trabalho dos docentes. Muitos docentes demonstraram dificuldades de participar da pesquisa em razão desses problemas.

Outro percalço enfrentado diz respeito à dificuldade de se realizarem os encontros. Muitas vezes, foi necessário remarcar visitas, pois nem sempre os participantes estavam disponíveis na data marcada.

Todas essas questões acabaram gerando alterações em nosso cronograma e a coleta de dados, cuja finalização havia sido prevista para o início do segundo semestre de 2015, somente foi concluída em dezembro do mesmo ano. Em contrapartida, o acolhimento de muitos professores, sua disposição e vontade de ajudar contribuíram muito para estimular e encorajar a continuidade da pesquisa. As conversas, as visitas pelos projetos e pelas instituições se constituíram em ricos momentos de aprendizagem.

Superados os percalços, iniciamos a ida a campo e a coleta dos dados, que serão apresentadas no próximo tópico.

2.3. A construção dos dados

Inicialmente, foi feito um levantamento da legislação com o intuito de conhecer os documentos que regulamentam a formação de professores da EJA nos cursos de licenciatura, de modo geral, e no de Pedagogia, de modo específico.

Quanto às instituições pesquisadas, tivemos acesso aos seus projetos políticos pedagógicos e às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Interessava-nos analisar suas propostas de formação.

A respeito desse processo, Bardin (2009) acredita que ele faz parte da organização para a análise, em uma fase que ela denomina de pré-análise, no qual se procede à identificação e à organização dos documentos que serão utilizados pelo pesquisador, considerando seus objetivos de pesquisa. Os documentos selecionados constituirão o corpus, definido pela autora como sendo o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 122). Para ela, o corpus precisa obedecer a alguns princípios, que dizem respeito a quatro regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Pela regra da exaustividade, o pesquisador deve recolher toda a documentação a respeito da temática

investigada, a partir de algum tipo de delimitação - no nosso caso, serão os documentos que atualmente estão em vigência para a formação de professores do curso de Pedagogia. A regra da representatividade refere-se à possibilidade de se pautar a análise de dados por amostragem, desde que o material seja parte representativa do universo investigado. A regra da homogeneidade prevê que os documentos selecionados devem obedecer a “critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2009, p. 124). Seguindo a regra de pertinência, o pesquisador pauta a seleção dos documentos pelos objetivos de sua pesquisa, estabelecendo entre eles coerência absoluta.

Reconhecemos a relevância da seleção e da utilização das fontes documentais, uma vez que elas contribuem para direcionar a análise e para apresentar o que já temos assegurado em termos de legislação. Trata-se de uma análise que procura observar se o que está sendo exercido na prática corresponde ao que está estabelecido em lei. No caso desta pesquisa, consideramos fundamental trabalhar com os seguintes documentos:

- ✓ Documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.
- ✓ Documentos das instituições pesquisadas: Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia, ementas e matrizes curriculares.

Após a pesquisa documental, elaboramos um roteiro¹⁰ flexível para a realização das entrevistas semiestruturadas, que direcionou o desenvolvimento da discussão com os professores coordenadores e com os docentes das disciplinas de EJA e abriu possibilidades para inserção de novos tópicos e questões ao longo das entrevistas. As questões apresentadas aos entrevistados visavam: 1. à identificação de seu perfil quanto à formação, tempo de atuação profissional e experiência com a modalidade EJA; 2. a identificação dos elementos do campo da EJA que têm sido considerados pelas instituições estudadas para a formação dos alunos de Pedagogia.

¹⁰O roteiro das entrevistas se encontra no apêndice 1 deste texto.

A respeito da utilização de entrevistas, Fraser e Gondim (2004, p. 140) afirmam que elas favorecem:

[...] a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. Esta seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la.

A realização das entrevistas possibilitou conhecer um pouco mais das ações, das atividades e do ensino, no que dizem respeito à formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos nas instituições estudadas, a partir da visão de quem está inserido na realidade cotidiana, percebendo tanto os pontos positivos quanto as limitações e, em alguns casos, até mesmo a ausência dessa formação.

Quadro 2- Entrevistados por instituições:

Instituições	Coordenadores entrevistados	Professores entrevistados
Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL	<i>Entrevista não realizada</i>	<i>Entrevista não realizada</i>
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF	Uma entrevista realizada	Uma entrevista realizada
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	Uma entrevista realizada	Uma entrevista realizada
Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP	Uma entrevista realizada	Uma entrevista realizada
Universidade Federal de São João Del Rey- UFSJ	Uma entrevista realizada	Duas entrevistas realizadas
Universidade Federal de Viçosa- UFV	Uma entrevista realizada	Uma entrevista realizada
Universidade Federal de Uberlândia- UFU	Uma entrevista realizada	Uma entrevista realizada
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM	<i>Entrevista não realizada</i>	Uma entrevista realizada

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Foram realizadas seis entrevistas com os coordenadores de cursos e oito entrevistas com professores das disciplinas de EJA. Em razão dos problemas mencionados no tópico anterior, não foi possível realizar as entrevistas na UNIFAL e a entrevista com a

coordenadora da UFVJM. Por esse motivo, no caso da UNIFAL, utilizaremos para a análise o Projeto Político Pedagógico e a matriz curricular do curso. Já no que se refere à UFVJM, iremos tomar por base os dados coletados a partir da realização da entrevista com a professora da disciplina.

Escolhemos realizar as entrevistas com professores das disciplinas de EJA e com coordenadores dos cursos, entendendo que eles poderiam nos proporcionar uma visão mais objetiva e crítica das atividades e ações, para além do currículo, que têm sido desenvolvidas nas instituições. Vale destacar que os principais sujeitos desta pesquisa são os professores das disciplinas. O contato e entrevista com os coordenadores foram realizados para se compreender o funcionamento dos cursos e para se coletarem dados mais gerais sobre o desenvolvimento dessas atividades nas instituições.

No período em que estivemos nas instituições para a realização das entrevistas, foram propiciados: 1. acompanhamento dos professores para que se pudessem conhecer os locais destinados aos projetos, programas e pesquisas da EJA; 2. observação dos espaços; 3. contato com bolsistas; 4. conversas a respeito do funcionamento do curso e da disciplina. Essas observações contribuíram para se ampliar a visão a respeito dos dados coletados.

2.4. Metodologia de análise dos dados

Os dados coletados por meio da pesquisa documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos serão analisados com base no método análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2009). A escolha do método vincula-se à nossa opção pela pesquisa qualitativa, considerando como fontes os documentos referentes à temática e as entrevistas. Acreditamos que a metodologia se ajusta aos nossos interesses de inserção ativa nas análises.

Segundo Oliveira *et al.* (2003), grande parte dos pesquisadores da área social tem utilizado a entrevista, com questões abertas, para a coleta de dados. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem sido uma importante aliada para a leitura e construção de significação dos dados.

Bardin (2009, p. 44) define o termo análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na análise de conteúdo, a mensagem configura-se como ponto de partida, devendo ser explorada e compreendida pelo pesquisador. Sua leitura atenta pode propiciar novas descobertas, confirmar ou desmitificar as hipóteses levantadas. Para Oliveira *et al.* (2003, p. 4), “o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados”.

A organização da análise dos dados fundamenta-se nos três princípios ressaltados por Bardin (2009): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré- análise, objetiva a organização das ideias iniciais para que a partir dessa organização, sejam conduzidas as demais fases. Segundo Bardin (2009), essa fase prevê três procedimentos: 1. a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2. a formulação das hipóteses e dos objetivos; 3. a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. São ações que não precisam necessariamente seguir uma ordem específica.

Considerando a consecução dessa etapa, selecionamos para a análise dos dados desta pesquisa os seguintes documentos: a LDB 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e documentos das instituições; matriz curricular dos cursos, ementas, o Projeto Político Pedagógico dos cursos e quatorze entrevistas semiestruturadas.

Partimos da hipótese de que os cursos de Pedagogia têm proporcionado, por meio do currículo, um contato mínimo e superficial com a Educação de Jovens e Adultos, ressalvadas as experiências com projetos, pesquisas ou outras atividades da instituição, relacionadas a essa modalidade de ensino.

O objetivo geral desta pesquisa volta-se à análise das formas pelas quais os cursos de Pedagogia das instituições participantes tratam a formação do professor para atuação na EJA. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se com esta investigação: 1.analisar as

propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais no que tange a formação para atuação na EJA; 2. Discutir, nesse contexto, a importância de iniciativas de pesquisa e extensão; 3. Apresentar e refletir sobre as concepções de formação inicial de professores para a EJA na percepção dos professores formadores.

Feitas essas escolhas, passamos à seleção dos índices – descritores – que balizam a análise aqui proposta. Segundo Bardin (2009, p.126), os índices podem ser “a menção explícita de um tema numa mensagem”. Nesse sentido, destacamos alguns aspectos relacionados às questões desta investigação:

- ✓ Ausência de disciplinas;
- ✓ Contato com a disciplina ao final do curso;
- ✓ Enfoque do currículo;
- ✓ Estágio na EJA
- ✓ Hierarquização das disciplinas;
- ✓ Relações de disputa;
- ✓ Possibilidade de aprofundamento científico;
- ✓ Formação crítico- reflexiva;
- ✓ Ausência dessas atividades;
- ✓ Inserção no campo acadêmico- científico;
- ✓ Vivência da prática docente;
- ✓ Dificuldades do trabalho;
- ✓ Formação em reuniões de orientação;
- ✓ Contribuição desses elementos para a formação;
- ✓ Como poderia estar acontecendo essa formação;
- ✓ Formação inicial que dê base para a atuação na EJA;
- ✓ Relevância dessa formação;
- ✓ Choque de horários alunos do noturno e EJA;
- ✓ Elementos imprescindíveis a essa formação;

Em seguida, a partir do agrupamento dos índices por temáticas similares, elaboramos os seguintes indicadores:

1. Formação - questões relacionadas às matrizes curriculares, ementas e PPP, que incluem os índices: ausência de disciplinas; contato com a disciplina ao final do curso; marginalização da EJA; estágio na EJA; enfoque do curso; hierarquização das disciplinas e relações de disputa.
2. Pesquisa e extensão - questões relacionadas às atividades de pesquisa e extensão que incluem os índices possibilidade de aprofundamento científico; formação crítico-reflexiva; ausência de atividades; inserção no campo acadêmico- científico; vivência da prática docente; dificuldades do trabalho; formação em reuniões de orientação; outras contribuições desses elementos para a formação.
3. Visão do corpo docente - questões relacionadas às concepções de formação que incluem os índices possibilidades de formas de ocorrência da formação para a EJA;

formação inicial que dê base para a atuação na EJA; relevância dessa formação; elementos imprescindíveis a essa formação.

Após a definição dos indicadores, procedemos ao pré-teste, conforme proposto por Bardin (2009). Selecioneamos aleatoriamente algumas entrevistas e realizamos a leitura verificando a pertinência e a eficácia dos indicadores. Consideramos, por fim, a seleção apropriada aos dados selecionados.

Em um terceiro momento, realizamos a leitura das transcrições das entrevistas, fazendo recortes nas falas que se referiam a cada uma dessas questões, inserindo-os em quadros organizados por indicadores, que estão disponíveis no apêndice 4 –. Consideraram-se quadros de 1 a 6 - com indicadores elaborados a partir das entrevistas com os professores coordenadores e – quadros de 7 a 14 - com indicadores elaborados a partir das entrevistas com os professores das disciplinas de Educação de Jovens e Adultos.

A etapa de exploração do material seria para a pesquisadora a “aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2009, p.127). A fase de análise baseia-se nas decisões que foram tomadas até esse momento. Nessa etapa, realizamos a codificação do material selecionado, conforme orientado por Bardin (2009. P. 129):

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Para Bardin (2009), a codificação de uma pesquisa qualitativa e categorial pauta-se no recorte (escolha das unidades), na enumeração (escolha das regras de contagem) e na classificação e agregação (escolha das categorias). Este trabalho baseia-se nas escolhas das unidades e das categorias, pois as inferências foram realizadas de acordo com o índice e não sobre a enumeração (frequência de aparição nas transcrições). Para a realização dos recortes nas transcrições, utilizamos as unidades de registro, que, conforme Bardin (2009, p. 130), associa-se à “unidade de significação a

codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Dentre as opções para a seleção das unidades de registro, têm-se a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento. Para esta pesquisa, optamos por trabalhar com o tema, por compreendermos que ele mais bem se ajusta aos objetivos propostos e engloba mais adequadamente as questões que pretendemos ressaltar. A partir disso, definimos como unidade de registro “a EJA nos cursos de Pedagogia”.

Bardin (2009) assinala, ainda, a necessidade de trabalharmos, de maneira vinculada, as unidades de registros, as unidades de contextos, para que elas possam dar sentido ao recorte que será realizado. A autora exemplifica-nos: “por exemplo, no caso de análise de mensagens políticas, palavras como liberdade, ordem, progresso, democracia, sociedade, têm a necessidade de contexto para ser compreendidas no seu verdadeiro sentido” (BARDIN, 2009, p. 133).

Após compreendermos e estabelecermos alguns dos aspectos primordiais para estruturarmos nossa análise, trabalhamos com a categorização, que consiste no agrupamento de elementos por aspectos comuns. Trabalhar com categorias e estabelecer-las *a priori* pode contribuir para direcionar de forma mais organizada a análise desta pesquisa, visto que estamos trabalhando com um grande volume de dados. Conforme Bardin (2009, p. 147):

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento deste delicado instrumento. É preferível estar-se consciente do que se passa quando se efectua uma operação de tal modo habitual que parece anódina.

Para a autora, a categorização pode ser definida como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 145). Os critérios da categorização podem

ser semântico, sintático, léxico e expressivo. No caso desta pesquisa, trabalhamos com critérios semânticos, organizando as categorias por similaridade de temáticas abordadas nos índices. Nesses termos, a partir da junção dos indicadores, definimos como categorias:

- ✓ Currículo
- ✓ Ações Extracurriculares
- ✓ Concepções de formação

Para uma melhor visualização da estrutura de análise, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 3: Estrutura da análise

CATEGORIAS DA PESQUISA		
CATEGORIAS	INDICADORES	ÍNDICES
Currículo	Formação (Questões relacionadas à formação pelas matrizes curriculares eementas)	Ausência de disciplinas
		Contato com a (s) disciplina ao final do curso
		Marginalização da EJA
		Choque de horários alunos do noturno e EJA
		Estágio na EJA
		Enfoque do currículo
		Hierarquização das disciplinas
		Relações de disputa e poder
Ações Extracurriculares	Pesquisa e Extensão (questões sobre formação relacionadas às atividades de pesquisa e extensão)	Possibilidade de Aprofundamento científico
		Formação crítico- reflexiva
		Ausência dessas atividades
		Inserção no campo acadêmico-científico
		Vivência da prática docente
		Dificuldades do trabalho
		Formação em reuniões de orientação
		Outras contribuições desses elementos

		para a formação
Concepções de formação	Percepções do corpo docente (questões relacionadas às concepções de formação)	Como poderia estar acontecendo essa formação
		Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
		Relevância dessa formação
		Elementos que são imprescindíveis a essa formação

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

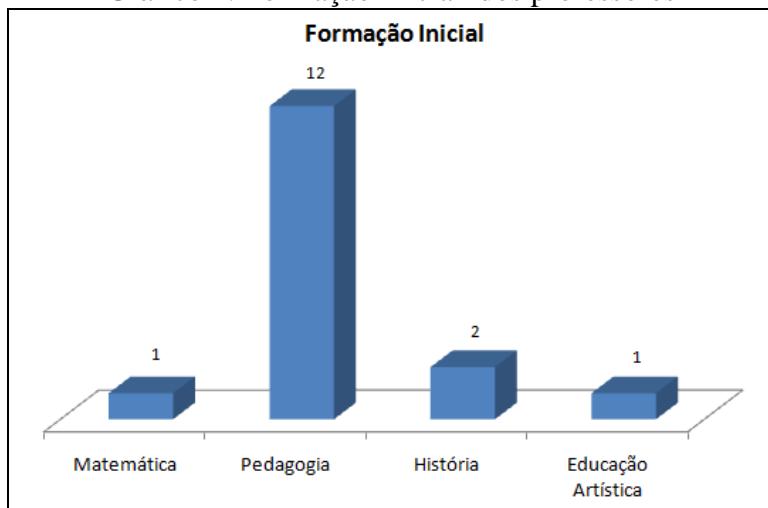
Por fim, para Bardin (2009), o terceiro ponto da análise refere-se à inferência, que tem como eixo central a interpretação dos recortes das mensagens. Esse processo constitui um importante momento, em que abandonamos a pura descrição e partirmos para a interpretação do material que foi cuidadosamente organizado. O momento de análise permite ao pesquisador estabelecer relações entre os dados coletados. Em nosso caso, as transcrições dos enunciados dos coordenadores e dos professores, os documentos selecionados que se referem à formação para a atuação na EJA e o embasamento teórico de cada um dos aspectos pontuados permitem construções de sentido para as discussões aqui pretendidas.

No próximo item, serão contempladas informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas acerca do perfil dos professores entrevistados. Com os dados, elaboramos gráficos e fizemos uma breve análise das informações.

2.5. Perfil dos entrevistados

A pesquisa contou com a participação de seis coordenadores dos cursos de Pedagogia e oito professores que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia das instituições estudadas. Na primeira parte das entrevistas, foram privilegiadas questões relacionadas ao perfil desses profissionais, como formação, tempo de docência, tempo de atuação na instituição e nas disciplinas de EJA, e, no caso dos professores coordenadores, se já tiveram algum contato com a EJA. Desse levantamento decorreram os gráficos abaixo.

Gráfico 1: Formação Inicial dos professores



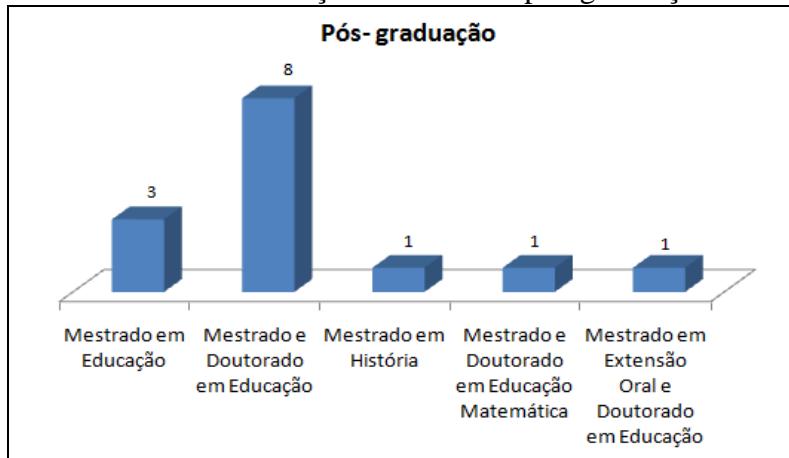
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Com relação à formação em nível de graduação, dos quatorze entrevistados, doze são formados no curso de Pedagogia - quatro são professores coordenadores de curso e os outros oito são professores das disciplinas de EJA. Portanto, todos os professores entrevistados que ministram as disciplinas são formados em Pedagogia; dois deles possuem uma segunda formação, um em História e outro em Educação Artística. Quanto aos outros dois professores coordenadores, um é formado em Matemática e outro em História.

Observamos também, uma relação cumulativa de cursos de graduação, no caso específico de dois docentes que são formados em Pedagogia e em um segundo curso. O fato de terem duas formações, principalmente em se tratando de dois cursos de licenciatura, pode contribuir para ampliar a visão sobre os processos educativos, pela possibilidade de percebê-los sob diferentes pontos.

No segundo gráfico, consideramos a formação em pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, desses professores.

Gráfico 2: Formação em nível de pós-graduação



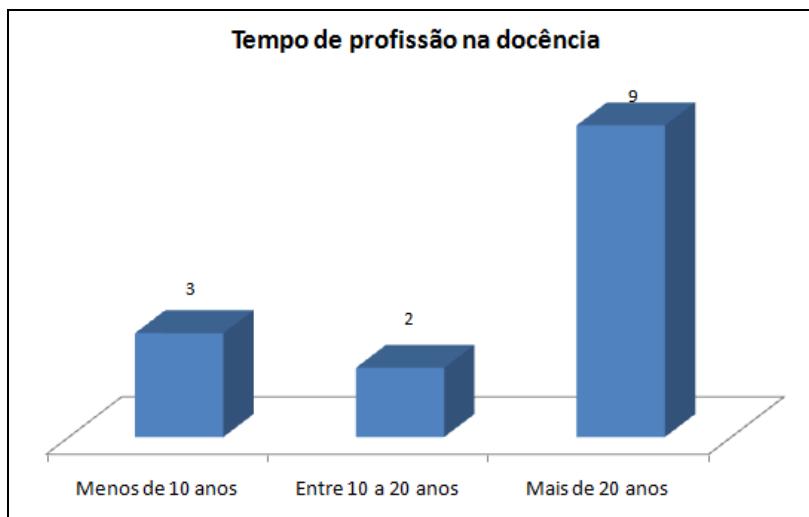
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Conforme o gráfico, a maior parte dos participantes, ou seja, oito profissionais, possui mestrado e doutorado em Educação. Desse total, quatro são coordenadores e quatro professores das disciplinas de EJA. Dentre os outros dois professores coordenadores, um possui mestrado em História e outro, mestrado e doutorado em Educação Matemática. Dos demais professores que lecionam as disciplinas de EJA na Pedagogia, um cursou mestrado em Extensão Oral e doutorado em Educação e os outros três são mestres em Educação.

Os conhecimentos construídos nos cursos de pós-graduação e as pesquisas desenvolvidas pelos participantes têm enfoques bastante específicos, o que torna esses professores especialistas em determinadas áreas da educação. Diante disso, é importante ponderar a necessidade de se estudar a formação pedagógica, fundamental para a realização do processo formativo de outros professores.

Apresentamos no gráfico 3, o tempo de atuação na docência de cada um dos participantes.

Gráfico 3: Tempo de profissão na docência



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Identificamos que mais da metade dos professores que participaram das entrevistas possui mais de vinte anos de profissão. Dentre os entrevistados, tivemos apenas dois professores que lecionam as disciplinas de EJA no curso de Pedagogia, em início de carreira, com cinco¹¹ anos de profissão; todos os demais professores têm entre sete e dez anos.

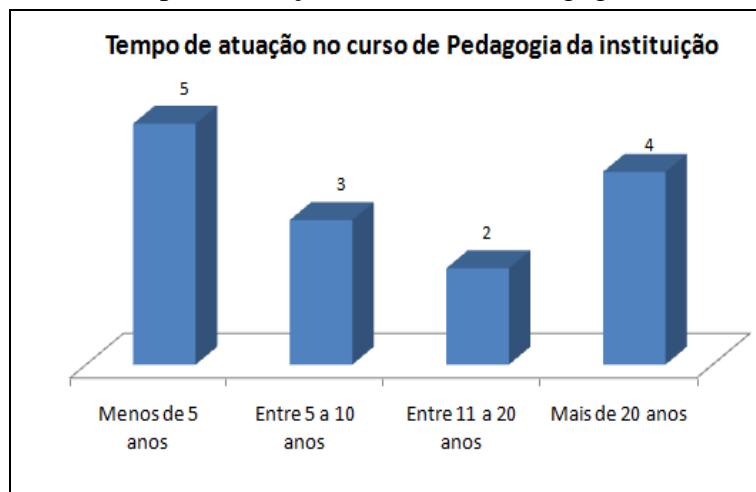
O tempo de atuação na profissão demonstra que a maior parte dos professores possui uma longa trajetória docente, o que pode lhes propiciar reconhecimento e análise, por meio de suas vivências, de questões que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, tanto no que se refere à realidade escolar quanto ao trabalho que se desenvolve a respeito dessa modalidade no ensino superior.

Outro dado que consideramos importante é que muitos dos professores entrevistados atuaram na educação básica, antes de se inserirem como professores universitários. No que diz respeito aos professores das disciplinas, a maioria atuou, após a formação, em classes de EJA. Consideramos que essa atuação contribui para uma visão mais realista do contexto escolar e para a promoção de um ensino que favoreça a relação entre teoria e prática.

¹¹ Baseamo-nos em Venman (1998, apud Mariano, 2006) para estabelecermos como início de carreira os professores que têm até cinco anos de profissão na docência.

Para indicar o tempo de atuação dos docentes nos cursos de Pedagogia, apresentamos o gráfico 4.

Gráfico 4: Tempo de atuação no curso de Pedagogia da instituição



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

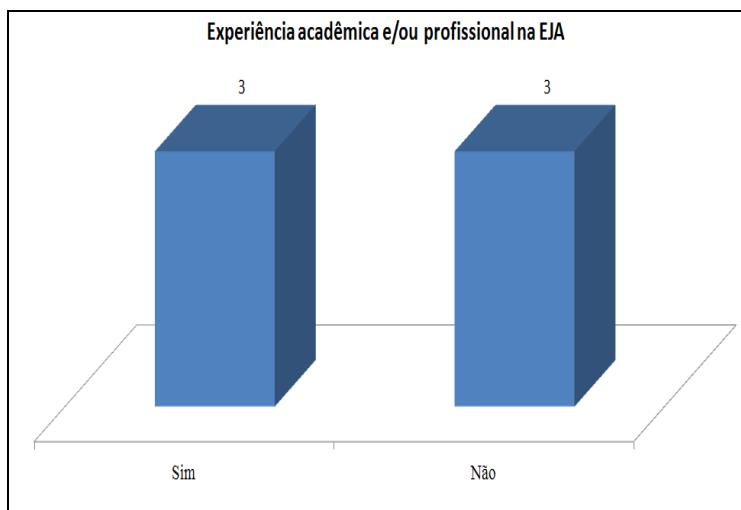
Como se pode observar no gráfico, cinco dos professores estão nesses cursos a menos de cinco anos; dois deles são coordenadores e os outros três, professores das disciplinas de EJA. Quanto aos professores com atuação entre cinco e dez anos, um é coordenador e dois são professores que trabalha com a EJA no curso de Pedagogia. São dois os professores, coordenadores, que têm de onze a vinte anos de atuação no curso de Pedagogia. Dos quatro participantes com mais de vinte anos de experiência no curso de Pedagogia, um é coordenador e três são professores das disciplinas.

Com base nesses dados, identificamos que, apesar de os docentes terem um significativo tempo de profissão, grande parte deles está nas instituições pesquisadas há pouco tempo. Diante disso, consideramos que alguns deles possam ainda estar em processo de adaptação, por isso não tenham ainda se inteirado das discussões sobre a EJA que se desenvolvem na instituição em que atuam.

Por fim, procuramos saber se os professores coordenadores já haviam tido alguma experiência acadêmica ou profissional com a EJA. Indagamos-lhes sobre o contato com a modalidade durante o período de formação ou, até mesmo, em orientação

de trabalhos e atividades de pesquisa e extensão, orientação de dissertações, teses, monografias ou organização de eventos. O gráfico 5 disponibiliza esses dados.

Gráfico 5: Experiência dos coordenadores com a EJA



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Dos seis coordenadores entrevistados, três afirmaram que já tiveram algum contato com a EJA; outros três disseram que não. Se analisarmos do ponto de vista da formação, esse dado é bastante preocupante, pois representa que metade dos professores coordenadores da nossa amostra não teve nenhum contato com a EJA, mesmo que todos sejam formados em cursos de licenciatura.

Essa situação remete-nos à nossa questão de investigação e nos leva a acreditar que não somente nos cursos de Pedagogia, mas também em outras licenciaturas, os professores estão se formando sem terem estudado questões sobre a EJA. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Por se tratar de professores formadores que não tiveram contato com a modalidade durante sua formação, corre-se o risco da compreensão superficial acerca do tema ou da falta de incentivo de estudos e discussões sobre a modalidade, na sala de aula, com os graduandos.

No próximo item, descrevemos as instituições estudadas e a situação da EJA nos cursos de Pedagogia por elas oferecidos. Para isso, têm-se como base informações coletadas nos sites das instituições e nas entrevistas com os participantes.

2.6. O campo de estudo: o curso de Pedagogia nas instituições estudadas

Neste tópico, trataremos de apontar aspectos que dizem respeito ao funcionamento dos cursos no que se refere à EJA, à existência ou ausência de disciplinas obrigatórias, aos aspectos teóricos e metodológicos que têm sido abordados nessas disciplinas, à realização de atividades de estágio na EJA e aos projetos de pesquisa e de extensão. Pretendemos, com essa análise, indicar como tem acontecido, nessas instituições, a formação para a EJA. Posteriormente, no próximo capítulo, enfocaremos, de forma mais ampla, as categorias que norteiam esta investigação.

Escolhemos apresentar os cursos de Pedagogia das instituições com base nas informações coletadas nas entrevistas¹² realizadas com os coordenadores de curso e com os professores das disciplinas de EJA, por acreditarmos que elas podem nos proporcionar uma visão acerca dessa formação que, muitas vezes, não pode ser percebida nos currículos ou nos demais documentos das universidades. Considera-se, com isso, a possibilidade de a formação na prática estar acontecendo diferentemente do que se apresenta na proposta teórica. Além disso, assume-se que nem sempre todas as informações são de fácil acesso.

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi criada em 30 de março de 1922 pelo decreto 6.053, inicialmente como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Ao longo dos anos, surgiram os Cursos Fundamental e Médio e, em seguida, o curso de Agricultura e Veterinária. Em 1948, a instituição passou a se denominar

¹² No caso específico da UNIFAL, pautamo-nos pelas informações disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e no PPP do curso.

Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG); somente em 1969 foi federalizada e recebeu o nome de Universidade Federal de Viçosa (Site UFV)¹³.

A Universidade possui atualmente três *campi* e sessenta e sete cursos: o campus Florestal, situado na região metropolitana de Belo Horizonte, com dez cursos; o campus Rio Paranaíba, no Alto Paranaíba, com doze cursos; e o campus Viçosa, na Zona da Mata mineira, com quarenta e cinco cursos, dentre eles, o de Pedagogia presencial (Site UFV).

O curso de Pedagogia surgiu, inicialmente, vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas, pelo Ato nº17/1971; em 27 de janeiro de 1978, foi autorizado e reconhecido pelo decreto nº 81.260. A partir de então, ampliaram-se o corpo docente e os investimentos no curso, que possui quatro anos de duração e oferta de sessenta vagas anuais (Site UFV).

Quanto à EJA, a matriz curricular possui uma disciplina obrigatória, no sexto período, denominada “Fundamentos da Educação da Educação de Jovens e Adultos”. Nela, são enfatizadas a história da EJA desde o Brasil Colônia, as políticas voltadas para a EJA, a legislação, o educando da EJA e processo de ensino nessa modalidade. De acordo com o professor que ministra a disciplina, esses aspectos são explorados de maneira agilizada e sem muito aprofundamento, em decorrência da limitação imposta pela carga horária - sessenta horas-aula.

Com relação a atividades práticas na disciplina obrigatória, o professor salienta que a abordagem é mais teórica e que, na disciplina optativa, há mais condições de adensamento da teoria na sua articulação com os processos de ensino e com os diferentes espaços em que a EJA pode ser desenvolvida, tais como no campo e em penitenciárias. Há, ainda, na disciplina optativa, a possibilidade de se desenvolverem algumas atividades práticas, como visitas de campo e palestras. Todavia, segundo o docente, essa disciplina ainda tem sido pouco procurada pelos alunos.

A respeito de orientações, o professor da disciplina, até a data de realização da entrevista, não estava trabalhando com orientações de iniciação científica, pois tem, segundo ele, se dedicado ao núcleo com foco mais voltado para a prática docente.

¹³ Os dados coletados no site das universidades serão referenciados somente como site seguido da sigla da instituição, por exemplo, (Site UFV).

Apesar de desenvolver algumas pesquisas pontuais no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAD), assumia muitas orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - uma média de quatro a cinco por período - além de participação em bancas.

No que concerne às atividades de pesquisa e extensão relacionadas à EJA, a universidade conta com núcleos, programas e projetos, conforme discriminados abaixo.

- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAD), criado em 1987, como um projeto de alfabetização para os funcionários da universidade. Hoje, o Programa conta com turmas do Fundamental I e II e Ensino Médio, sendo as aulas do Fundamental ministradas por alunos de Pedagogia e as do Ensino Médio, por alunos das demais licenciaturas.
- Núcleo de Alfabetização, que passou a desenvolver em 2009 turmas de inclusão digital, visando dar acesso básico para alunos da EJA e incluí-los na era de tecnologias. Pelo projeto, os alunos aprendem a utilizar o computador, a internet e suas ferramentas.
- O Programa Municipal da Terceira Idade, que, segundo o professor, trata-se de um programa da prefeitura que trabalha em parceria com a universidade desenvolvendo atividades de orientação nutricional, atividades físicas, artes, lazer. Prevê-se, ainda, uma roda de conversa intitulada “Essa ruga tem história”, que é um espaço destinado a debates. Conforme a docente, esse projeto ainda não se vincula diretamente ao curso de Pedagogia, pois é coordenado por um professor de nutrição e outro de economia doméstica. Entretanto, elabora-se um projeto de parceria com a Pedagogia para que sejam ofertadas turmas de alfabetização.
- Projeto Cursinho Popular, preparatório para o vestibular. O curso não se associa ao curso de Pedagogia, pois as aulas são ministradas pelos alunos de outras licenciaturas, com enfoque em conteúdos do ensino médio.
- Projeto de pesquisa que, segundo o docente que leciona EJA na instituição, estava sendo desenvolvido com o objetivo de se analisarem as expectativas dos alunos do curso de inclusão digital e a motivação deles para a participação nas aulas.

Conforme os entrevistados, a universidade também realiza muitos eventos relacionados à EJA, dentre eles, o Fórum Regional de EJA do Sudeste de Minas. Realizado desde 2005, o evento é organizado por uma parceria entre o NEAD e as secretarias e superintendências da região.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada a partir da união das Escolas de Farmácia e Escola de Minas, em 21 de agosto de 1969. Desde então, a instituição expandiu-se ganhando novos cursos, profissionais, espaços e alunos. Atualmente, oferece quarenta e dois cursos, distribuídos em três *campi*: o campus de Ouro Preto; o campus de João Monlevade; e o campus de Mariana (Site UFOP).

Criado a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), em 2008, e situado na cidade de Mariana, o curso de Pedagogia Licenciatura, sediado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, tem duração de quatro anos e oferece cinquenta vagas por período nos turnos vespertino e noturno (Site UFOP).

Um dos professores responsáveis pelas disciplinas de EJA no curso de Pedagogia explica que, ainda no primeiro período do curso de Pedagogia, os alunos fazem uma disciplina de Introdução à Educação, na qual o aluno tem a oportunidade de conhecer as áreas de atuação do pedagogo, dentre elas, a EJA.

Quanto às disciplinas obrigatórias relacionadas à temática, os alunos terão no 5º período uma disciplina de trinta horas, que, segundo o docente, foi inserida no currículo principalmente em decorrência da história da UFOP de mais de dez anos de atuação com a EJA. Além dessa disciplina obrigatória, há também uma eletiva na qual o professor pode discutir a alfabetização de crianças e de jovens e adultos. Todavia, a procura pela disciplina tem sido baixa e nem sempre os professores responsáveis por ela abordam as duas modalidades.

Sobre o desenvolvimento da disciplina obrigatória, o professor ressalta que enfoca a história dessa modalidade, a partir da década de 60, o legado da educação popular, os sujeitos e as especificidades de jovens e adultos. Realiza, ainda, atividades

que envolvem a elaboração de materiais para a EJA com o intuito de construir condições para que os futuros docentes compreendam a diferença das aulas de EJA.

Ainda conforme o coordenador, mesmo não tendo tido contato com a EJA em sua formação, ela já orientou muitos TCC a respeito da temática, porque nem sempre, os dois professores que trabalham na instituição, atuando como docentes das disciplinas de EJA conseguem atender à grande demanda. Ele afirma que esse trabalho representou-lhe um enorme desafio, que exigiu muitos estudos e aprofundamentos. Todavia, a despeito de todo o seu esforço, para ele, a formação acaba ficando comprometida, em razão da ausência de formação específica que contemple a área. A respeito do TCC, o professor que ministra as disciplinas de EJA também ressalta que tem realizado muitas orientações referentes à tamática.

Expomos, abaixo as atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas pela UFOP.

- O Projeto de Iniciação à docência na EJA (PIBID/PED-EJA) oportuniza aos alunos o contato direto com as escolas e permite-lhe desenvolver ações que contribuem com a sua formação inicial. Diferentemente de outros projetos, o PIBID/PED-EJA prevê que os graduandos vão às escolas conhecer a realidade do contexto em que atuarão, para que, em um segundo momento, possam elaborar os projetos e/ou ações para serem colocadas em prática.
- O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PEJA) propõe-se a trabalhar com três projetos: 1. Curso de Formação Continuada de Professores, no qual são realizados cursos de formação para professores da EJA na Região Inconfidentes; 2. Fórum EJA da Região dos Inconfidentes, que envolve pesquisadores, professores e alunos buscando discutir a EJA – atualmente, o Fórum acontece semestralmente e está vinculado ao fórum dos gestores; 3. Projeto de Monitoria na Educação de Jovens e Adultos, no qual os graduandos oferecem alfabetização àqueles que querem aprender a ler e escrever e optaram por não entrar nas escolas regulares de EJA. Na entrevista, o professor ressalta que pretende expandir esse projeto e trabalhar com a alfabetização de moradores de rua.

- A pesquisa interinstitucional que envolve a UFOP e UFMG, que segundo o professor estuda cinco municípios da superintendência regional, para compreender as especificidades da EJA.
- Pesquisa realizada em conjunto com professores da área de Sociologia sobre o processo de juvenilização na EJA.
- Pesquisa, que está se iniciando, sobre as especificidades da formação do educador da EJA.
- O coordenador também desenvolve uma pesquisa que está relacionada, de forma indireta, à EJA, em que se discute a desigualdade social de alunos do Ensino Médio, que mais tarde retornam à escola nas turmas de EJA.
- Pesquisa em que, conforme o professor, refere-se à educação de jovens e adultos, relacionada a questão familiar, buscando compreender o impacto de pais, tios e outros membros da família que foram alfabetizados, na escolarização de crianças que convivam com eles.

Além dessas atividades, chamou-nos a atenção um outro trabalho de parceria que vem sendo desenvolvido entre a UFOP e a UFMG. Segundo o professor, fomenta-se hoje um intercâmbio entre as disciplinas de EJA das duas instituições. Os alunos da UFMG interagem com os alunos da UFOP fazendo, juntos, visitas a espaços culturais. Para o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia da universidade, a atividade contribui para promover, em um segundo momento, reflexões acerca da importância de se explorarem visitas culturais na EJA.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A criação de uma universidade na capital do Estado foi concretizada em 1927, com a Universidade de Minas Gerais (UMG). Inicialmente, era uma instituição privada, subsidiada pelo governo estadual. Foi federalizada somente em 1949. Em 1965, recebeu sua atual nomenclatura: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Site UFMG).

Com a reforma universitária de 1968, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na época responsável pelo curso de Pedagogia, desdobrou-se em várias faculdades e institutos, dentre eles, a Faculdade de Educação (FaE), em que atualmente

está sediado o curso, ofertando cento e trinta e duas vagas anuais, nos turnos diurno e noturno (Site UFMG).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais tem sua estrutura diferente dos demais cursos de Pedagogia estudados. Nesse curso, o aluno cumpre, até o sétimo período, disciplinas comuns a todos os alunos do curso de Pedagogia. Os três últimos períodos focam uma área específica, em formação que a instituição denomina de “Formação Complementar”.

De acordo com o coordenador do curso, quando os alunos chegam à instituição é realizada uma palestra, explicando-lhes a organização do curso e as áreas das formações complementares. Os professores de cada uma dessas áreas participam para explanar sobre suas particularidades.

No sétimo período, o aluno começa a cursar as disciplinas, considerando a ênfase em uma das quatro opções de Formação Complementar que a universidade disponibiliza: Administração de sistemas e Instituições Educacionais; Ciências da Educação; Educador Social; Formação Complementar Aberta e Educação de Jovens e Adultos. Ao fazer sua opção, ele pode cursar cinco disciplinas de sessenta horas na área escolhida, totalizando trezentas horas de formação complementar, que se distribuem entre uma disciplina no 7º período, uma no 8º e três no 9º.

Essa configuração curricular ficou estabelecida na última reformulação da instituição, logo após promulgação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em 2006. Conforme informações fornecidas pelo coordenador, nessa reformulação, o grupo de trabalho decidiu retirar as duas disciplinas de EJA obrigatórias que havia e inserir a discussão acerca da modalidade na formação complementar.

Especificamente nas disciplinas da formação complementar em EJA, são trabalhadas, no 7º e 8º período, discussões mais amplas sobre políticas, movimentos sociais e fundamentos teóricos e metodológicos da educação popular. No 9º período, a modalidade é abordada de forma mais específica, considerando-se a organização da EJA, seus sujeitos, as políticas públicas, metodologias de alfabetização de jovens e adultos e a prática na EJA.

Os professores entrevistados ressaltam ainda que são orientados muitos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre a EJA, não só no curso de Pedagogia, mas também nas demais licenciaturas.

Abaixo, elencam-se as atividades de pesquisa e extensão¹⁴, com relação à EJA, desenvolvidas pela instituição.

- O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA) divide-se em três projetos: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF) I, que trabalha com o ensino fundamental I; o PROEF II, que enfatiza o ensino fundamental II; e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG (PEMJA), destinado aos alunos do ensino médio. O PROEF II e o PEMJA buscam dar continuidade ao trabalho inicial desenvolvido no PROEF I. O Programa tem sido coordenado pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), integrando alunos do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas. Os alunos da Pedagogia atuam no Projeto do ensino fundamental I, nas turmas inicial, intermediário e concluinte.
- O Projeto de Intercâmbio para a África é desenvolvido por um dos professores que leciona EJA no curso de Pedagogia. Por ele, os alunos da UFMG têm a oportunidade de conhecer a África, para trabalhar discussões relacionadas à EJA¹⁵.
- O PIBID Pedagogia que enfoca a Educação Infantil, Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o professor entrevistado, na época em que ele

¹⁴Segundo as informações do professor coordenador, na UFMG há três professores no curso de Pedagogia que trabalham especificamente com a EJA. Conseguimos entrar em contato com todos os três, mas, infelizmente, mesmo diante de inúmeras tentativas, por questões já mencionadas neste trabalho, só conseguimos marcar uma data para a realização da entrevista com um desses professores, ou seja, foram realizadas duas entrevistas na instituição, uma com o professor coordenador e outra com um dos professores que lecionam EJA no curso de Pedagogia. Por isso, reconhecemos que podem não constar nessa descrição todas as atividades que estavam sendo desenvolvidas na época da coleta de dados. No entanto, as informações oferecidas pelas docentes dão-nos razoável segurança de que a descrição apresentada condiz com a realidade.

¹⁵ A respeito desse projeto, não conseguimos nos aprofundar por não termos conseguido realizar a entrevista com o professor responsável e não termos encontrado mais informações na internet.

coordenou o projeto, disponibilizavam-se dez bolsas, distribuídas que se distribuíam entre as modalidades.

- O Programa Fórum Metrô de Educação de Jovens e Adultos da Região Metropolitana de Belo Horizonte tem em média vinte e um bolsistas, incluindo alunos da Pedagogia e de outras licenciaturas. Ele tem previsão de dois anos de duração. O programa divide-se em cinco projetos: 1. Projeto Agenda Integrada de Educação de Jovens e Adultos na Região metropolitana de Belo Horizonte, no qual se procede a um levantamento das ofertas de vagas na EJA, considerando as ocupadas e as que sobram; analisam-se, ainda, as formas de divulgação dessa oferta; 2. Projeto Revista Eletrônica da EJA (REVEJA), em que se propõe a revitalização da revista na perspectiva acadêmica, considerando-se duas seções, sendo uma delas destinada à publicação de artigos de educadores e educandos da EJA – a revista não tem publicações muito recentes, o que nos leva a pensar que ela possa não estar funcionando no momento -; 3. Projeto Formação de Educadores Populares para a Região Metropolitana de Belo Horizonte, cujo objetivo é enfatizar a formação de educadores populares para atuar em alfabetização de comunidades e ocupações urbanas, entre outros espaços na região; 4. Projeto Jovens Vivos na EJA da Região Metropolitana de Belo Horizonte, que pretende trabalhar com a educação de jovens e adultos nos sete municípios da região que apresentam o maior índice de morte, com o intuito de atrair esses alunos e contribuir para a redução dessa estatística; 5. Projeto Partilha de Saberes na Região Metropolitana de Belo Horizonte, do qual o professor não se lembrou no momento da entrevista e sobre o qual não encontramos informações mais aprofundadas na internet.
- O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) propõe estudos de caráter interdisciplinar acerca da temática, congregando diversos professores pesquisadores da Faculdade de Educação (FaE). Por ele, pretende-se contribuir para a formação de educadores da EJA e estimular o desenvolvimento de pesquisas sobre a modalidade. O Núcleo tem contribuído, ainda, com um significativo acervo de publicações e para a promoção de eventos na área. Segundo o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia, o Núcleo não tem

uma pesquisa mais abrangente que vincule todos os pesquisadores, mas cada um deles trabalha com um projeto. Ele o define como um “guarda chuva” que abriga vários pesquisadores e projetos.

Há, também, atividades de iniciação científica, desenvolvidas pelos outros professores que trabalham com a modalidade no curso de Pedagogia com os quais não conseguimos realizar as entrevistas e por isso, podem não terem sido mencionadas.

A universidade desenvolve, ainda, palestras, seminários, congressos e fóruns sobre a EJA. O professor entrevistado coordena o Fórum Mineiro de EJA, que acontece bimestralmente, sendo intercalado pelos Fóruns Regionais.

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Originada da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), a Universidade foi fundada em 3 de abril de 1924. Em 2005, tornou-se Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), contando com três *campi*: campus Alfenas, campus Poços de Caldas e campus Varginha. O curso de Pedagogia, sediado no campus Alfenas e aprovado pela resolução nº. 008/2006, pelo Conselho Superior, em 2006, tem duração de quatro anos e oferta quarenta vagas anuais, somente no turno noturno (Site UNIFAL).

A UNIFAL¹⁶ prevê, em sua matriz curricular, um número bastante considerável de disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Há três disciplinas que se distribuem no quinto, sexto e oitavo períodos. Conforme o PPP do curso, a disciplina do quinto período deve abordar a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, o pensamento Freireano, as dimensões pedagógicas e políticas da alfabetização de adultos, a metodologia da alfabetização de adultos, os sujeitos da EJA e a política educacional nacional para a EJA. A disciplina ministrada no sexto período deve enfocar concepções e experiências de EJA, currículo, avaliação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EJA, o educador de EJA -

¹⁶ As informações a respeito dessa instituição ficaram limitadas ao que encontramos disponível no site da instituição e da PROEX, pelo fato de não termos conseguido realizar as entrevistas nem com o coordenador nem com o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia da instituição.

formação e práxis -, recursos/materiais didáticos na EJA, gestão escolar na EJA, processos educativos nas ações coletivas. No oitavo período, a atividade de estágio é realizada na EJA, devendo focar, segundo a ementa, o espaço e o tempo escolar na EJA, os educadores de EJA como sujeitos sócio-históricos, concepções e práticas educativas desenvolvidas, sujeitos da EJA - trajetórias e perspectivas -, processos avaliativos, exercício da docência na EJA.

A partir da busca realizada na página da PROEX da universidade, foi possível constatar a realização de vários eventos, palestras e seminários relacionados à EJA. Damos aqui destaque às palestras e minicursos realizados na semana de Pedagogia, sobretudo, porque esse é um evento direcionado a todos os alunos da Pedagogia, configurando-se como uma possibilidade de acesso à modalidade.

Quanto às atividades de pesquisa e extensão, não conseguimos localizá-las, nem no site da PROEX nem no da instituição.

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Como a segunda universidade federal do interior do país a ser criada, surge em 23 de dezembro de 1960, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atualmente oferece noventa e três cursos de graduação, trinta e seis de mestrado e dezessete de doutorado. Embora sua sede esteja situada na cidade de Juiz de Fora, há ainda um campus em Governador Valadares (Site UFJF).

O curso de Pedagogia está sediado no campus de Juiz de Fora, com uma oferta anual de oitenta vagas, distribuídas nos turnos diurno e noturno. A matriz do curso de Pedagogia no diurno tem duração de oito semestres, ou seja, quatro anos. Já a matriz curricular do curso noturno prevê dez semestres, portanto com duração de cinco anos, podendo o aluno optar entre as terminalidades de Licenciatura em Pedagogia ou de Bacharel em Educação (Site UFJF).

No currículo, tem-se uma disciplina obrigatória na EJA, *Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos*, ministrada no sexto período do curso. Segundo o professor responsável por ministrar as disciplinas de EJA, oferece-se, ainda, entre as eletivas, a disciplina *Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos II*, porém ela ainda não foi ministrada.

Nos aspectos teóricos e práticos trabalhados na disciplina, o docente enfatiza a EJA como um direito dos cidadãos e responsabilidade do governo, explora seus fundamentos com base nas concepções de Freire. Tematiza, ainda, os sujeitos envolvidos nessa modalidade. Como o estágio na EJA acontece no mesmo período da disciplina, ele discute, a partir dos estágios, alguns relatos dos alunos. Enfoca, também, o movimento de educação popular e história da EJA, para refletir sobre os materiais utilizados nas campanhas de alfabetização e para analisar a realidade da EJA.

Quanto às orientações de TCC, o professor da disciplina afirma que tem orientado em média de quatro a cinco trabalhos por período. Neles, segundo o professor, evidencia-se um interesse dos alunos de aprofundar-se na discussão sobre os sujeitos da EJA, a formação de professores, o material didático, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o conhecimento e a aprendizagem dos alunos da EJA.

A respeito das atividades de pesquisa e extensão, o professor que trabalha com a EJA no curso de Pedagogia afirma que não há nenhuma atividade sendo realizada, mas que tem participado de eventos de formação de professores fora da universidade, por convites da superintendência de ensino da cidade. Um dos principais eventos referentes a essa área era o fórum, que esteve desativado por um longo tempo, mas que está sendo retomado.

A última pesquisa desenvolvida no curso sobre a EJA contou com a parceria entre o professor da disciplina e outro professor que estuda a área no departamento. Trata-se de pesquisa interinstitucional, em intercâmbio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e UERJ, em que se problematiza a qualidade da educação na EJA oferecida em Campinas, Rio de Janeiro e Juiz de Fora.

O professor menciona a profusão de ações planejadas, mas lamenta a dificuldade de concretizá-las, em razão do acúmulo de trabalho, de problemas de infraestrutura e de verba na instituição.

A Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

A Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) foi instituída pela Lei 7.555 de 18 de abril de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (FUNREI). Tornou-se universidade somente em 19 de abril de 2002. Atualmente, é

formada pelos *campi* de Divinópolis, Alto Paraopeba, Sete Lagoas e São João Del Rei, sendo esse último a sede do curso de Pedagogia Licenciatura presencial, instalado em 1954, juntamente com os cursos de Filosofia, Psicologia, Ciências e Letras. O curso oferta anualmente cinquenta vagas no período noturno, tendo duração de oito semestres (Site UFSJ).

No quinto período do curso de Pedagogia, esta prevista uma disciplina obrigatória de setenta e duas horas que enfoca a Educação de Jovens e Adultos. Na disciplina, o professor atual assinala, em um primeiro momento, a legislação, para, em seguida, discutir as teorias de Freire para a alfabetização, a trajetória histórica da EJA. Preveem-se, ainda, a análise de questões mais pontuais a respeito da EJA. Ele planeja convidar professores que atuam na EJA para explanarem sobre sua prática e mostrarem alguns materiais. Pretende, com isso, contribuir para que os alunos tenham uma visão mais realista da EJA, sobretudo por ele só ter tido contato com a modalidade em sua formação na graduação. Até a data de realização da entrevista, também não se elaborava nenhum TCC que abordasse a temática da EJA.

A respeito das atividades de pesquisa e extensão, o professor afirma que a universidade desenvolvia um projeto, coordenado pelo professor licenciado, mas que ele foi abandonado. Apesar de ter se afastado da maioria das atividades da instituição, o professor ainda coordena o Fórum EJA das Vertentes, que, antes, segundo ele, acontecia mensalmente e agora passará a ter menor frequência.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Em 14 de agosto de 1969, a Universidade Federal De Uberlândia (UFU) foi autorizada a iniciar suas atividades, mas, apenas em 24 de maio de 1978, tornou-se Universidade Federal. A instituição é formada pelos *campi* Uberlândia, Monte Carmelo, Ituiutaba e Patos de Minas (Site UFU).

Sediado no campus Uberlândia¹⁷, o curso de Pedagogia começou a funcionar em 1959. Atualmente, prevê no mínimo quatro anos de duração e oitenta ingressos anuais, distribuídos nos turnos matutino e noturno (Site UFU).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da instituição, embora o curso tenha duração mínima de quatro anos, tem-se a proposta de que ele se realize em cinco anos. Diferentemente da estruturação dos outros cursos, o regime acadêmico é seriado anual e as disciplinas têm cargas horárias que variam de sessenta, noventa e cento e vinte horas.

Segundo o professor que leciona EJA na Pedagogia, o curso tem cinquenta e cinco anos e, somente nos últimos dez anos, a disciplina de EJA passou a ser obrigatória. Além disso, ele afirma que nas ementas muitas disciplinas do currículo se propõem a trabalhar com a EJA, entretanto, na prática, ele percebe que isso quase não acontece.

Dentre os aspectos trabalhados na disciplina obrigatória, o professor procura demonstrar aos alunos que existe uma significativa diferença entre trabalhar com crianças e trabalhar com jovens e adultos. Ele também aborda a história da EJA, desde o descobrimento do Brasil, as políticas públicas, os sujeitos e sua aprendizagem e o legado de Freire.

Em um segundo momento, propõe a elaboração de projetos interdisciplinares para serem trabalhados com alunos da EJA, em que cada um dos graduandos elabora uma sequência de dez aulas. Escolhe-se uma para ser colocada em prática em salas de EJA, quando há essa possibilidade; quando não, a sequência é desenvolvida com os próprios colegas de curso. O professor esclarece ainda que, até 2014, orientava muitas monografias sobre a EJA, entretanto, o acúmulo de trabalho no ano da entrevista impôs-lhe afastamento dessa atividade.

No que tange às atividades de pesquisa e extensão, constatamos a realização de uma pesquisa e dois cursos de extensão, conforme segue abaixo.

¹⁷ A universidade possui dois cursos de Pedagogia, um no campus de Uberlândia e outro no campus de Ituiutaba, por isso ressaltamos que nessa pesquisa trataremos de estudar o curso de Pedagogia que se localiza no campus de Uberlândia.

- Está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a formação de professores da EJA, financiada pela CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).
- O Projeto a EJA em Espaços não Escolares é desenvolvido na instituição há dez anos. Ele atende a alunos que se submetem a tratamento psicossocial. As aulas acontecem uma vez por semana, sendo ministradas pelos alunos da Pedagogia. Com o certificado emitido pela PROEX, os alunos podem continuar os estudos em uma escola regular.
- Desenvolve-se, em caráter de extensão, um curso que enfatiza a elaboração de material didático para EJA. Os alunos que dele participam expõem, no Fórum da Região, discussões dinamizadas nas aulas do curso e o material criado.

Dentre os eventos de formação em EJA que o professor que trabalha com a EJA no curso de Pedagogia coordena, o de maior relevância é o Fórum de EJA do Triângulo Mineiro e do Paranaíba (TRIEJA), que acontece trimestralmente. Nele, têm sido analisadas questões contemporâneas da EJA. São convidados à participação os professores da EJA, alunos e professores da Pedagogia e outros sujeitos que tenham interesse na temática.

Dos demais eventos formativos, também são organizadas palestras e congressos voltados, sobretudo, para a alfabetização na EJA.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Tendo sua origem a partir da faculdade de Odontologia de Diamantina, em 17 de dezembro de 1960, a instituição passou a se denominar Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID). Em 8 de setembro de 2005, transformou-se na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que, atualmente, oferta oitenta cursos, distribuídos em quatro *campi*: Campus Diamantina, no Vale do Jequitinhonha; campus Teófilo Otoni, no Vale do Mucuri; campus Janaúba, no Norte de Minas; e campus Unaí, no nordeste de Minas (Site UFVJM).

O curso de Pedagogia, que disponibiliza quarenta vagas anuais, acontece na cidade de Diamantina e tem cinco anos de duração. Organiza-se diferentemente das

demais instituições aqui investigadas. Inicialmente, o estudante cursa disciplinas voltadas às Humanidades e, ao final do sexto período, opta pela área específica, considerando-se os cursos de Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Turismo e Pedagogia (Site UFVJM). Feita a escolha, passa a cursar, por mais dois anos, as disciplinas específicas do curso escolhido.

Há, no curso de Pedagogia, uma disciplina obrigatória de Educação de Jovens e Adultos. Ministrada no décimo período, ela prevê carga horária de sessenta horas. Segundo o professor¹⁸da disciplina, assim como pudemos observar em muitos dos demais cursos estudados, alguns professores de outras disciplinas, por iniciativa própria, abordam também a discussão sobre a EJA.

Na disciplina obrigatória de Educação de Jovens e Adultos, o professor procura enfatizar a relação teoria e prática. Inicialmente, aborda aspectos legais que envolvem a EJA, para, posteriormente, enfocar a organização e o funcionamento da modalidade nos dias atuais. Promove visitas às escolas da região para que os graduandos possam entrar em contato com a realidade da EJA. De acordo com o professor, a divisão do curso em Humanidades e área específica faz com que a carga horária fique bastante “*amarrada*”. Isso se agrava com o fato de que o curso não oferta disciplinas facultativas voltadas à EJA.

Não há na instituição sendo desenvolvidas atualmente atividades de pesquisa e extensão relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, somente alguns eventos realizados esporadicamente. Apesar de os alunos só terem contato com a EJA por meio do currículo e em alguns casos também pelo estágio, o professor relata que tem sido grande o número de alunos que a procuram para a orientação de TCC, e que em média tem orientado cerca de cinco trabalhos por período.

Contudo, após termos tratado dos caminhos percorridos na pesquisa, dos procedimentos de coleta e análise de dados, do perfil dos professores entrevistados e especificamente das instituições estudadas e dos cursos de Pedagogia, abordaremos no próximo capítulo, as análises das categorias: currículo; ações extracurriculares e

¹⁸ Especificamente sobre a UFVJM baseamo-nos nas informações fornecidas pelo professor da disciplina, pois não foi possível realizar a entrevista com o coordenador.

concepções de formação dos docentes entrevistados, com base nos indicadores que abordamos neste capítulo.

Apresentada a descrição das instituições que compõem o *corpus* desta pesquisa e dos professores participantes, passamos a abordar, no próximo capítulo, as análises das categorias currículo, ações extracurriculares e concepções de formação dos docentes entrevistados, com base nos indicadores que expusemos neste capítulo.

3. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: CURRÍCULO, PESQUISA E EXTENSÃO

Neste capítulo, será apresentada a discussão do material empírico, fruto das entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas de EJA e com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais, e dos documentos das instituições estudadas - matriz curricular, ementas e PPP. A ideia central aqui é expor a reflexão que esses dados suscitam, tendo como base três categorias estabelecidas *a priori*: “Currículo”; “Ações extracurriculares” e “Concepções de formação dos professores formadores”.

Com o intuito de dar continuidade à proposta de análise de conteúdo, conforme orientada por Bardin (2009), trabalhamos na perspectiva de abordar, em cada uma das categorias, a descrição (tratamento dos resultados), a comparação (inferência) e a interpretação (interpretação) dos dados obtidos, explorando as temáticas pelas quais optamos.

3.1. Currículo em ação nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras

Esta categoria foi criada a partir do indicador “formação”, sendo seu principal objetivo compreender as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais e a formação para atuação na EJA.

Verificamos, nesta categoria, as atividades de estágio na EJA e as disciplinas relacionadas à modalidade, para, em um segundo momento, discutirmos aspectos relacionados ao currículo, tais como a presença ou ausência dessas disciplinas e do estágio específico na modalidade, o contato com a disciplina ao final do curso, o choque de horário, a marginalização da EJA no currículo, relações de poder, disputa e hierarquização.

Para uma primeira aproximação, apresentamos três quadros com a relação das disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. No primeiro quadro, constam as disciplinas que preveem estudos específicos sobre a EJA; no segundo quadro, as disciplinas que abordam nas ementas a EJA, no terceiro quadro, as disciplinas que ofertam estudos específicos sobre categorias etárias, incluindo a infância e, em alguns casos, a adolescência e a juventude, para que em seguida possamos refletir sobre a carga horária que é destinada as faixas etárias mencionadas e como a EJA se encontra nessa conjuntura. Os quadros estão organizados por instituição e contêm informações sobre a carga horária, o código, o nome das disciplinas e o período em que elas são ofertadas.

Quadro 4- Relação de disciplinas, por instituição, que ofertam estudos específicos sobre a EJA

Instituição	Carga horária	Código	Disciplinas	Período	Obrigatória/ Optativa/ Eletiva
UFOP (Total 2)	30h	EDU 530	Educação de Jovens e Adultos	5º	Obrigatória
	60h	EDU 401	Educação de Jovens e Adultos, Séries Iniciais	---	Eletiva
UFMG ¹⁹ (Total 5)	60h	ADE 026	Organização da Educação de Jovens Adultos	9º	F/C ²⁰
	60h	ADE 048	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	7º	F/C
	60h	ADE 053	Prática em Educação de Jovens e Adultos	9º	F/C
	60h	CAE 151	Fundamentos Teóricos – Metodologia Educação Popular	8º	F/C
	60h	MTE 217	Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	9º	F/C
UFV (Total: 3)	60h	EDU 263	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	6º	Obrigatória
	60h	EDU 495	Educação de Jovens e Adultos	---	Optativa
	60h	EDU 496	Educação na Terceira Idade	---	Optativa

¹⁹ Para definirmos as disciplinas referentes à faixa etária tanto da EJA quanto da Educação Infantil, ofertadas pela UFMG, tivemos que nos basear apenas na nomenclatura das disciplinas e nas entrevistas dos professores, pois, em decorrência de um processo de reestruturação do PPP da instituição, não constam no site as ementas das disciplinas. Pelo fato de as disciplinas serem oferecidas por diversos departamentos, ao entrar em contato com a instituição, somente conseguimos ter acesso às ementas das disciplinas eletivas.

²⁰ Utilizaremos F/C para nos referirmos especificamente às disciplinas de EJA da Formação Complementar em EJA da UFMG.

UNIFAL (Total: 2)	60h	S/I	Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologia I	5º	Obrigatória
	60h	S/I	Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias II	6º	Obrigatória
UFSJ (Total: 1)	72h	S/I	Educação de Jovens e Adultos	5º	Obrigatória
UFVJM (Total: 2)	75h	BHU 184	Psicologia do Desenvolvimento Adulto	S/I	Obrigatória
	75h	PGE 345	Educação de Jovens e Adultos	4º Pedagogia	Obrigatória
UFJF (Total: 3)	60h	EDU 086	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos I	6º	Obrigatória
	60h	EDU 126	Estágio V- Prática com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I	7º	Obrigatória
	S/I ²¹	EDU 107	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e prática escolar em Educação de Jovens e Adultos II	---	Eletiva
UFU (Total: 1)	90h	GPE 026	Educação de Jovens e Adultos	4º ano	Obrigatória

Fonte: Elaboração própria da autora, feita a partir da leitura das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

No quadro acima, estão dispostas as disciplinas que abordam estudos sobre a EJA, em se tratando dessas disciplinas, a modalidade é mencionada já no título e também nas ementas. No total são dezenove disciplinas, sendo dez obrigatorias, quatro eletivas ou optativas e cinco especificamente da Formação Complementar da UFMG, que serão obrigatorias aos alunos que optarem pela Formação Complementar em EJA.

Quadro 5- Relação de disciplinas, por instituição, que mencionam nas ementas estudos sobre a EJA

Instituição	Carga horária	Código	Disciplinas	Período	Obrigatória/ Optativa/ Eletiva
UFOP (Total 4)	30h	EDU 392	Estágio Supervisionado I	3º	Obrigatória
	30h	LET 923	Alfabetização e Letramento	5º	Obrigatória
	60h	EDU 397	Estágio Supervisionado VI	8º	Obrigatória
	60h	EDU 402	Concepções de Educação Continuada	---	Eletiva
UFMG (Total: --)	---	---	S/I	---	---
UFV (Total: 0)	---	---	---	---	---
UNIFAL (Total: 1)	105h	S/I	Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	8º	Obrigatória

²¹ Utilizaremos S/I no caso de não termos disponível a informação.

UFSJ (Total: 0)	---	---	---	---	---
UFVJM (Total: 1)	60h	PDG 344	Orientação ao Estágio em Diversidade	3º Pedagogia	Obrigatória
UFJF (Total: 0)	---	---	---	---	---
UFU (Total: 1)	120 h	GPE 001	Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)	1º	Obrigatória

Fonte: elaboração própria da autora, feita a partir da leitura das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

O quadro cinco, diz respeito as disciplinas que apresentam nas ementas estudos sobre a EJA. Nesse sentido, o professor responsável pela mesma deverá abordar questões que relacionam as temáticas centrais e a modalidade. Em se tratando dos estágios, eles não são específicos na EJA, mas podem ser realizados na modalidade, porém isto dependerá da escolha do graduando.

Quadro 6- Relação de disciplinas, por instituição, que ofertam estudos específicos sobre categorias etárias, não se referindo de forma direta à EJA

Instituição	Carga horária	Código	Disciplinas	Período	Obrigatória / Optativa
UFOP (Total: 8)	30h	EDU 520	Práticas Educativas: Brinquedoteca	1º	Obrigatória
	30h	LET 803	Literatura Infantil: Conteúdos e Metodologia	6º	Obrigatória
	60h	EDU 428	Tópicos Especiais em Educação V: Educação Infantil	---	Eletiva
	60h	EDU519	Oficina de Recursos Didáticos	8º	Obrigatória
	60h	EDU407	Musicalização e Educação	-	Eletiva
	60h	EDU428	Tópicos Especiais em Educação V: Educação Infantil	-	Eletiva
	60h	EDU395	Estágio Supervisionado IV	6º	Obrigatória
	60h	EDU396	Estágio Supervisionado V	7º	Obrigatória
UFMG (Total: 8)	60h	MTE 213	Arte no Ensino Fundamental	2º	Obrigatória
	60h	CAE 147	Estudos sobre a infância	4º	Obrigatória
	30h	ADE 059	Organização da Educação Infantil	5º	Obrigatória
	60h	MTE 232	Arte na Educação Infantil	7º	Obrigatória
	60h	MTE 233	Didática da Educação Infantil	7º	Obrigatória
	30h	ADE 049	Observatório de Currículo: Educação Infantil	8º	Obrigatória
	S/I	ADE018	Educação Infantil, linguagem e leitura literária para crianças de zero a seis anos	---	Optativa
	30h	CAE011	Juventude e docência: perspectivas sociológicas e cinematográficas	---	Optativa
	60h	EDU 260	Fundamentos da Educação Infantil I	3º	Obrigatória
	60h	EDU 261	Fundamentos da Educação Infantil II	4º	Obrigatória

UFV (Total: 8)	120h	EDU 451	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	5º	Obrigatória
	120h	EDU 452	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	7º	Obrigatória
	60h	EDU 213	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	---	Optativa
	60h	EDU 264	Educação Infantil	---	Optativa
	60h	EDU 194	Infância, Lúdico e Educação	---	Optativa
	60h	EDU 152	Literatura Infantil	---	Optativa
UNIFAL (Total: 5)	60h	S/I	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	3º	Obrigatória
	75h	S/I	Conhecimento e Currículo na Educação Infantil	4º	Obrigatória
	75h	S/I	Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I	5º	Obrigatória
	60h	S/I	Organização Didática da Educação Infantil	6º	Obrigatória
	45h	S/I	Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos	6º	Obrigatória
UFSJ (Total: 13)	72 h	S/I	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	4º	Obrigatória
	72 h	S/I	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I	4º	Obrigatória
	72 h	S/I	Curriculum e Planejamento da Educação Infantil	4º	Obrigatória
	72 h	S/I	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	5º	Obrigatória
	72 h	S/I	Fundamentos e Didática da Educação Infantil II	5º	Obrigatória
	36h	S/I	Práticas de Avaliação na Educação Infantil	5º	Obrigatória
	36h	S/I	Curriculum e Planejamento nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	5º	Obrigatória
	72 h	S/I	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	6º	Obrigatória
	36h	S/I	Práticas de Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	6º	Obrigatória
	72 h	S/I	Ludicidade e Desenvolvimento Infantil	6º	Obrigatória
	72 h	S/I	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	7º	Obrigatória
	72 h	S/I	Literatura Infantil	8º	Obrigatória
	S/I	S/I	Fenomenologia da Infância em Merleau-Ponty/ História da Filosofia: como os Filósofos viam as Crianças?	----	Eletiva
UFVJM (Total:6)	75h	BHU 184	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	S/I BHU ²²	Obrigatória
	75h	BHU 315	Metodologia do Ensino fundamental	S/I BHU	Obrigatória
	75h	BHU 321	Sociedade, Cultura e Infância	S/I BHU	Obrigatória
	75h	PDG 331	Princípios e Métodos da Educação Infantil	1º Pedagogia	Obrigatória
	60h	PDG 334	Orientação ao Estágio em Educação Infantil	1º Pedagogia	Obrigatória

²² Bacharel em Humanidades

	60h	PDG 339	Orientação ao Estágio em Educação Fundamental	2º Pedagogia	Obrigatória
UFJF (Total: 11)	S/I	EDU 041	Políticas Públicas de Educação para a Infância	2º	Obrigatória
	S/I	EDU 042	Fundamentos Teóricos-Metodológicos em Educação Infantil I	2º	Obrigatória
	S/I	EDU 084	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Prática Escolar em Educação Infantil I	----	Optativa
	S/I	EDU 059	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Educação Infantil II	3º	Obrigatória
	60h	EDU 122	Estágio I- Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	3º	Obrigatória
	S/I	EDU 085	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Educação Infantil II	---	Optativa
	60h	EDU 124	Estágio III- Prática Escolar com Estágio Supervisionado: Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	5º	Obrigatória
	S/I	EDU 258	Cartografia com Crianças e Escolares	---	Optativa
	S/I	EDU 045	Infância e Adolescência na Contemporaneidade	---	Eletiva
	S/I	EDU 049	Mídia, Infância e Escola	---	Eletiva
	S/I	EDU 050	Ludicidade e Educação Infantil	---	Eletiva
UFU (Total: 5)	120h	GPE 020	Educação Infantil	3º ano	Obrigatória
	150h	GPE 015	Estágio Supervisionado I	3º ano	Obrigatória
	60h	GPE 032	Concepções de Criança na Modernidade	---	Optativa
	60h	GPE 039	Expressão Lúdica	---	Optativa
	60h	GPE 041	Imaginário da Criança e Linguagens	---	Optativa

Fonte: Elaboração da autora a partir da leitura das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Todos os quadros foram elaborados com base na leitura das ementas e nas bibliografias de cada uma das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Consideramos, para o quadro de estudos sobre a EJA, apenas as disciplinas que mencionavam diretamente a modalidade e, no quadro cinco, as disciplinas que abordavam a EJA em seu ementário. Em contrapartida, consideramos no quadro seis as disciplinas que se referiam especificamente à infância, anos iniciais ou ensino fundamental, sem mencionarem de forma direta a EJA.

Apesar de reconhecermos que os conteúdos do ensino fundamental se referem tanto à educação de crianças e adolescentes quanto à EJA, entendemos que as disciplinas que abordam esse nível de ensino nos cursos pesquisados não tratam da EJA, pois não há nas ementas dados que se relacionem com a temática nem menção à bibliografia da área. A nosso ver, as disciplinas que tratam do ensino fundamental

poderiam ser transformadas em espaços interessantes para se abordar a EJA, tendo em vista que o ensino fundamental e o ensino médio podem ser oferecidos na modalidade EJA. Todavia, os dados do quadro seis demonstram que o currículo da formação de professores não traz qualquer indicativo sobre a EJA.

A respeito disso, Arroyo (2005), ao refletir sobre a LDB 9.394/96, assinala que a própria lei, quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, reitera a distinção das modalidades, pois, ao se referir à infância e adolescência, utiliza o termo ensino fundamental. Para o autor, é importante reconhecer as especificidades da EJA, dos seus sujeitos e de sua trajetória, compreendendo que essa modalidade não pode se restringir a etapas do ensino fundamental e incorrer no formalismo da escola regular. Nessa perspectiva, e apoiados por Arroyo, entendemos que as disciplinas que tratam da EJA têm como marca a sua própria referência nominal e devem procurar respeitar a especificidade do campo.

As informações apresentadas nos dois quadros evidenciam a enorme discrepância entre a quantidade de disciplinas que oferecem estudos voltados para a EJA- dezenove - e as que se referem às demais faixas etárias – sessenta e quatro. Enquanto há dezenove disciplinas que oferecem estudos voltados especificamente para a EJA totalizando 1.122²³h/a, tem-se por outro lado, sessenta e quatro disciplinas relacionadas à infância e à adolescência e juventude com a carga horária de 3411h/a. O fato de não termos instituída uma carga horária mínima nos cursos de Pedagogia destinada à formação de professores para a EJA favorece essas discrepâncias.

Há, ainda, disparidades de outra ordem. O quadro quatro demonstra enormes variações entre as instituições quanto à quantidade de disciplinas e carga horária de aulas voltadas para a EJA. Por exemplo, a UFSJ oferta uma única disciplina obrigatória com 72h/a, especificamente sobre a modalidade, sem que se preveja estágio a ser cumprido na EJA; a UNIFAL, por sua vez, contempla a modalidade com duas disciplinas obrigatórias de 60h/a cada e um estágio de 105h/a na modalidade, também obrigatório.

²³ Não foi possível colocar a carga horária total exata das disciplinas, pois algumas das instituições não especificam suas horas/aulas.

A diferenciação pode ser observada entre quase todas as instituições que foram estudadas. Dentre as oito instituições federais de Minas Gerais, sete possuem, pelo menos, uma disciplina obrigatória que enfoca especificamente a EJA. Faz-se exceção à UFMG, que tem estruturação diferenciada. Nesse caso, apesar de haver, na matriz curricular do curso, cinco disciplinas sobre a EJA, a instituição é a única que não oferta nenhuma disciplina obrigatória referente à modalidade. Assim, os alunos que não optarem pela Formação Complementar em EJA ou cursarem alguma disciplina de EJA, na Formação Aberta, não terão contato com estudos mais aprofundados sobre a modalidade no curso de Pedagogia. Essa é uma preocupação que está presente no enunciado de um dos professores que atuam na instituição:

[...] professores que foram formados para serem professores da infância. Que não sabem, não que isso se aprenda numa disciplina [né], mas que não tem o mínimo de noção teórica que seja, sobre o que é lidar com adolescente, jovem, adulto e idoso (Professor 2, quadro 8, A, p.175).

De acordo com o professor e o coordenador entrevistado, a procura pela Formação Complementar em EJA tem sido baixa. Em decorrência do pouco número de alunos, não se tem conseguido formar turmas para oferecer essa formação. O professor entrevistado analisa essa situação:

[...] muito comum a gente não formar turma [tá] e, isso como explicação muito evidente, as pessoas ficam aqui durante três anos, três anos e meio sem nunca ouvir nada sobre educação de jovens e adultos, aí algum dia alguém pergunta pra ela: “você quer fazer sua formação complementar em educação de jovens e adultos?”. Se ela não sabe o que é isso, quais as possibilidades disso, com o que isso vai trabalhar [é] quais que são as demandas de mercado de trabalho pra isso, ela vai escolher por quê? Isso nunca foi trabalhado com ela (Professor 2, quadro 8, A, p. 175).

Para o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia da universidade, o fato de os alunos não terem cursado nenhuma disciplina sobre a EJA e de não serem previstas no currículo discussões sobre a modalidade colabora para que, ao chegarem no período de escolha da Formação Complementar, não optem por aprofundamentos em análises que nem ao menos iniciaram.

Da fala do professor, conclui-se que deve haver reconhecimento por parte da instituição quanto à sua responsabilidade na formação para a EJA, pois seus alunos recebem certificado que os autoriza a trabalhar como docentes nessa modalidade, conforme bem assinala o professor entrevistado:

Hoje, qualquer professor na rede pública pode ser alocado numa escola que atenda à educação de jovens e adultos. E aí, como é que ele vai fazer, vai trabalhar lá o que ele aprendeu a respeito das etapas do desenvolvimento humano da infância? Ele vai trabalhar lá o que ele aprendeu que é o adequado a se trabalhar com a criança pequena? Como é que ele vai fazer? Ele vai intuir? E isso é garantir direito? É garantido o direito do jovem, do adulto, do idoso, que está lá previsto na constituição federal, que está prevista na LDB, vai ser garantido a partir da minha intuição? O que eu acho que eu devo trabalhar com eles em sala de aula? É prejudicial tanto para a formação dos educadores, quanto para os educandos que serão submetidos a experimentos e boa vontade, quanto para o nome da UFMG, [nê]? Essa é uma casa que oferta um dos melhores cursos do país. E aí como é que é isso? Melhor curso do país que não prepara seus graduandos para atuação. Ou que diz aos seus graduandos que embora o diploma diga que eles estão aptos a trabalhar com educação básica, eles só podem atuar com educação básica infantil, porque eles só foram preparados para isso (Professor 2, quadro 8, A, p. 175).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia corrobora a análise do professor. Em seu art. 5º, definem que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

III- *fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;*
IV- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, *na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;*
(BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso)

A ausência desse contato com a formação incidirá diretamente na qualidade do ensino que será ofertado por esse professor, caso ele vá atuar na EJA, principalmente, se considerarmos que nem sempre os professores chegam ao exercício da docência nessa modalidade por opção, mas movidos por outras questões, tais como imposição no processo de atribuição de aulas e convicção de que o trabalho nessa modalidade é

menos árduo. Portanto, a formação inicial de professores deve contemplar especificamente a educação de jovens e adultos, para não só fazer com que os graduandos conheçam o contexto dessa modalidade de ensino, mas também para motivá-los a nela atuarem por comprometimento social e político.

É fundamental ressaltarmos aqui que, apesar de algumas instituições apresentarem, além das disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e alguma outra disciplina que se propõe a discutir a EJA como apresentado no quadro cinco, na prática, segundo os entrevistados que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia, a maior parte das disciplinas optativas não é efetivamente ofertada nos cursos e as outras disciplinas que mencionam a EJA em sua ementa, não trabalham. Além disso, quando a oferta existe, em razão de seu caráter optativo, poucos se animam a aceitá-la. É o que atestam os enunciados de alguns professores entrevistados:

Ai tem uma eletiva oferecida por um professor do departamento. Ai já tem uma discussão maior para alfabetização tanto da criança tanto dos jovens e adultos. Mas como é uma eletiva nem todos os alunos fazem (Professor 4, quadro 4, A, p. 162).

Quando eu pego eles no quarto, eles só escutaram sobre ensino infantil e fundamental [...] todas as metodologias de Matemática, Estudos Sociais, Geografia e História, Língua Portuguesa, Ciências, todas as ementas está escrito “professor ministrará conteúdos de metodologias inovadoras no campo da educação infantil, do ensino fundamental e EJA” todas tem, mas todos os alunos entrevistados dizem que nunca ouviram falar de EJA em nenhuma das metodologias. Nenhum dos professores gastou um tempinho para falar o que era EJA (Professor 7, quadro 11, A, p. 186).

Moura (2009) refere-se à formação inicial de professores para a EJA como um grande desafio de nossa educação a ser enfrentado, uma vez que, ainda nos dias atuais, prevalece nas IES um silêncio em relação a essa questão. Para a autora, em decorrência da ausência dessa formação, reitera-se a prática da mera transposição dos trabalhos implementados na educação infantil e de anos iniciais para a EJA. Desprezando-se, assim, os conhecimentos já construídos pelos alunos que ingressam na EJA, é natural que a retenção e/ou a expulsão sejam o seu destino.

Alguns professores entrevistados denunciam a falta de valorização em relação à formação para a EJA perpetrada pela instituição em que atuam:

[...] eu sou a única professora de EJA da universidade. Uma cidade com um milhão..., uma universidade imensa, com notas boas, *Qualis* nota cinco, nota sete e que não tem levado a sério a EJA como ela deveria ser levada (Professor 7, quadro 11, A, p. 185).

Essa lacuna na formação do professor afeta não somente o processo de alfabetização dos alunos da EJA e suas condições de vida, mas também a formação das crianças que convivem com esse público, pois a baixa instrução dos adultos dificulta sua intervenção nas atividades escolares das crianças. Esquece-se, nesse sentido, que a EJA não impacta apenas o aluno adulto, mas toda uma vivência educativa de uma família. Um dos professores entrevistados chama atenção para essa questão ao se referir à formação dessas crianças:

A gente escuta às vezes, eu nunca vou trabalhar com EJA. Quem sabe? Quem imagina, de certa forma você vai trabalhar com os pais das crianças das camadas populares, se você for para educação pública, você vai trabalhar com pai de criança da educação popular, que é semiletrado [...] (Professor 5, quadro 10, A, p. 183).

Os dados até aqui analisados levam-nos à percepção de que, apesar de ter se tornado, a partir da LDB 9.394/96, uma modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa um lugar marginal nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Essa desvalorização fica evidente na fala dos professores abaixo transcrita:

[...] a EJA precisa ser tratada com mais respeito e colocar no mesmo patamar das outras modalidades, por exemplo, toda metodologia tem quatro aulas. A educação infantil tem quatro aulas, porque que a EJA tem três? Isso já demonstra um descaso pra essa área, que é uma carga horária menor que as outras áreas. Porque é que educação infantil tem que ter quatro? (Professor da disciplina 7, quadro 11, A, p. 190).

Percebo isso, eu acho que algumas outras é:: alguns outros campos de atuação do... acabam ficando em uma ou outra disciplina. A educação infantil é mais o foco assim (Professor 11, quadro 12, A, p. 190).

A situação observada no currículo das instituições estudadas não condiz com a inserção adequada da EJA na formação de seus alunos. A limitação da carga horária

compromete o trabalho desenvolvido pelos docentes, que precisam se desdobrar para dar conta de apresentar a modalidade, trabalhar questões históricas, políticas, metodológicas e tantas outras referentes à EJA. Grande parte dos entrevistados menciona que seus alunos descobrem a existência da modalidade EJA e dos aspectos que a envolvem apenas na disciplina específica. Isto é, apesar de constar em algumas referências de diferentes disciplinas, a modalidade não é de fato enfocada por elas.

Por outro lado, por iniciativa própria e por reconhecerem a importância do contato de seus alunos com a Educação de Jovens e Adultos, professores de disciplinas diversas, como História da Educação e Alfabetização, procuram relacionar, mesmo que de maneira pouco aprofundada, os conteúdos de sua disciplina com o contexto da EJA. O enunciado abaixo oferece uma noção desse quadro:

[...] o curso da pedagogia, hoje, por iniciativa de alguns professores, aí a gente já tem sido abordado em algumas disciplinas além da disciplina de EJA. Por exemplo, a professora que trabalha com a disciplina de legislação, ela tem comentado comigo que ela faz questão de trabalhar com a legislação específica da EJA. A professora que dá alfabetização e letramento, ela puxa um pouco pra falar sobre a alfabetização de jovens e adultos. Então existem iniciativas individuais de alguns professores que se atentam para o caso. Não existe uma preocupação com a EJA do projeto político pedagógico, existe uma preocupação do corpo docente do curso (Professor 14, quadro 14, A, p. 196).

A despeito dessas iniciativas individuais, constatamos que prevalece nas instituições estudadas a ênfase na educação para a infância e adolescência. Apesar de reconhecermos que é esse o público que, em grande parte, dirige-se à educação básica deste país, preconizamos que não se deve negligenciar uma modalidade tão importante como a EJA. É fundamental que essa importância esteja reconhecida na organização curricular das instituições, tanto no que diz respeito à oferta de disciplinas, quanto à distribuição da carga horária. O aluno que se forma nas universidades deve estar seguro para desenvolver seu trabalho como professor da modalidade EJA. Essa formação não pode ficar restrita àqueles que, por vontade própria, buscam aprofundamentos em atividades e cursos paralelos, conforme assinala Machado (2008, p. 166):

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Em relação ao enfoque curricular das disciplinas, de acordo com as entrevistas com os professores, podemos perceber que na maior parte das instituições, eles compreendem que o enfoque do currículo está voltado para a Educação Infantil. Apresentamos abaixo um quadro que permite visualizar essa situação.

Quadro 7- Enfoque dos cursos de Pedagogia na visão dos professores das disciplinas e dos coordenadores de curso

Instituição	Professores da EJA na universidade	Coordenadores do curso
UFMG	“O foco específico dele é a educação infantil [...] nós temos um curso de pedagogia infantil” (Professor 2, quadro 8, A, p. 174).	“O currículo, ele está voltado para questão da educação infantil” (Professor 1, quadro 3, A, p. 160).
UFV	“O nosso curso de Pedagogia se propõe a formar o docente dos anos iniciais e da Educação Infantil, é voltado também para a Gestão Escolar” (Professor 14, quadro 14, A, p. 195).	“[...] o foco é a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais, mas a gente também habilita e capacita este profissional a trabalhar também na área de Gestão Educacional, a trabalhar com Educação Especial, a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, que são temáticas que também a gente aborda no currículo” (Professor 1, quadro 13, A, p. 157).
UFVJM	“[...] dentro do curso de Pedagogia eu vejo uma, acho que as disciplinas são bem distribuídas. Eu fiquei muito feliz quando eu cheguei aqui e eu vi que tinha uma disciplina propriamente, por exemplo, para a educação de jovens e adultos. Coisa que em muitos cursos [não], pelo país não tem [...]” (Professor 3, quadro 9, A, p. 180).	Entrevista não realizada
UFOP	“Tem o básico que é a formação do pedagogo para anos iniciais e educação infantil [...] No foco também ela tem uma linha de trabalho na prática [...]” (Professor 5, quadro 10, A, p. 182).	“[...] o foco dele é muito o ensino” (Professor 4, quadro 4, A, p. 162).
UFU	“Muito da educação infantil, muito do ensino fundamental, questões de financiamento, questões de cidadania, questões de direito” (Professor 7, quadro 11, A, p. 187).	“[...] é mais para educação infantil mesmo. [...] As outras áreas elas vão permeando, a gente consegue porque nosso curso é só de quatro anos, não dá conta” (Professor 6, quadro 5, A, p.

		167).
UFJF	“Não. A gente tem um peso eu acho que por conta da tradição [...] na área de Política e Gestão, têm muitas disciplinas [...] a gente tem uma área chamada de fundamentos, uma área que me parece que chama metodologia e a outra grande área eu não lembro, são três grandes áreas que organizam o currículo [...] tem muita força a área de Política e Gestão ela tem um grande espaço no currículo [...] A educação infantil também tem, mas não é uma área segundo os alunos, com destaque (Professor 9, quadro 7, A, p. 169).	“[...] todas as nossas disciplinas e todos os nossos estágios tem a mesma creditação [...] Tal como é a educação infantil, tem a disciplina obrigatória e tem o estágio” (Professor 8, quadro 6, A, p. 168).
UFSJ	“[...] trabalha mais com a formação voltada para a educação infantil, é um leque bem interessante, uma linha bem interessante de é:: de preparação para a pesquisa. São esses dois vieses que eu percebo no curso, não só durante a minha formação... mas agora atuando como professora substituta, eu vejo essas duas linhas bem definidas [...] eu só acho que tem mais esse foco voltado para a educação infantil [...]” (Professor 11, quadro 12, A, p. 190).	“É mais a ênfase da formação do profissional acadêmico. Aqui há uma tendência a verticalizar assim o processo né... Preparar as pessoas para a pós-graduação e a vida acadêmica [...]” (Professor 10, quadro 2, A, p. 159).
UNIFAL	Entrevista não realizada	Entrevista não realizada

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na entrevista.

No que se refere ao enfoque curricular do curso da UFMG, os entrevistados, professor que lecionam EJA no curso de Pedagogia e o coordenador do curso, concordam que o curso de Pedagogia da instituição tem dado maior atenção à educação infantil.

De igual modo, na UFV, tanto o coordenador quanto o professor apontam que o currículo está direcionado para formar o professor para a educação infantil. Na maioria dos outros cursos – *corpus* desta pesquisa –, as demais áreas de atuação do pedagogo são trabalhadas de maneira mais ampla.

Assim como nas instituições mencionadas anteriormente, a UFU, segundo os entrevistados, também orienta seu currículo para a formação de professores de Educação Infantil. Entretanto, os entrevistados destacam outras áreas de igual importância: financiamento e direito à educação. Os documentos relativos à matriz curricular da instituição indicam prevalência de disciplinas relacionadas à infância; não identificamos disciplinas que discutem diretamente as outras duas linhas, mas conteúdos

que as tangenciam em disciplinas diferenciadas, tais como Política, Sociologia e Filosofia.

Para o coordenador do curso da UFSJ, o curso tem se preocupado mais em preparar seus profissionais para darem continuidade à carreira acadêmica em termos de pós-graduação. O professor atual que ministra a disciplina de EJA concorda com visão do coordenador e ressalta, ainda, que, pela sua percepção de ex-aluno do curso de Pedagogia e agora como professor da instituição, há uma segunda vertente no currículo que se volta para a Educação Infantil. Essa ênfase pôde ser constatada na matriz curricular e nas ementas das disciplinas. Por esses documentos, constamos que o curso trabalha com disciplinas relacionadas às duas linhas, do início até sua conclusão.

Já para o professor entrevistado na UFVJM, o curso não privilegia, pelo currículo, nenhuma área específica. Para ele, as disciplinas são distribuídas equitativamente, em razão do projeto pedagógico diferenciado, pelo qual o aluno cumpre uma base comum em um bacharelado de Humanidades e só posteriormente cursa as disciplinas na Pedagogia. Todavia, segundo o professor que leciona EJA no curso, a carga horária da base específica fica limitada, o que dificulta a promoção de discussões importantes, como aquelas relativas à educação de jovens e adultos. A formação finda por ser mais generalista. De nossa parte, avaliamos que, pela matriz curricular, não se pode indicar as áreas de maior destaque, pois há, de fato, conforme mencionado pelo professor entrevistado, um número equilibrado de disciplinas específicas de determinadas áreas.

Na UFOP, temos duas percepções diferenciadas a respeito do enfoque do currículo. Para a coordenação, o curso está voltado para o ensino e para conteúdos de disciplinas mais abrangentes; as demais áreas, incluindo a EJA e a Educação Infantil, têm um número reduzido de disciplinas. Por outro lado, o professor que trabalha com a EJA no curso acredita que a formação está mais relacionada à atuação do professor para os anos iniciais e para a Educação Infantil, ambas direcionadas à prática.

Ao observarmos a matriz curricular da instituição, identificamos uma prevalência de disciplinas referentes ao ensino e às práticas - metodologias de ensino. Com relação às disciplinas de Educação Infantil e EJA, estamos de acordo com o professor de que a educação infantil tem ênfase secundária.

Já para os professores entrevistados da UFJF, o currículo da instituição não tem um enfoque específico em seu rol de disciplinas. Entretanto, o professor que leciona EJA na Pedagogia, embora ressalte a inexistência de uma área mais privilegiada no currículo, menciona que, em razão da tradição do curso, há um número bastante significativo de disciplinas voltadas para a política e gestão, o que, de certo modo, indica um foco do curso. Ao analisarmos a documentação, constatamos a ênfase em três disciplinas obrigatórias que tratam especificamente de questões políticas e legais da educação e gestão, incluindo o estágio. Outra ênfase que se evidencia nos documentos refere-se à educação infantil. Como exposto no quadro seis, são onze disciplinas que tratam especificamente da modalidade. Assim, verificamos que a UFJF imputa ênfase na educação infantil e nas áreas de política e gestão.

Além dos enfoques curriculares dos cursos, outra questão que nos chamou a atenção nos documentos e nas entrevistas foi o lugar das disciplinas de EJA no currículo. Em geral, elas estão alocadas a partir do quinto período do curso, à exceção de uma disciplina, que é ofertada no primeiro período. Conforme o docente que trabalha com a modalidade no curso, a EJA consta nas ementas de algumas disciplinas, mas o contato efetivo com a modalidade tem acontecido por intermédio da disciplina específica. A alocação dessa disciplina no final do curso pode cooperar para que se reduza o interesse dos alunos de aprofundar seus estudos sobre a modalidade. Muitos deles não conhecem a EJA e não são estimulados a buscar informações a respeito. Na consecução de atividades relativas à prática docente, tais como elaboração de planos de aula e criação de materiais didáticos, eles acabam por direcioná-las à educação das crianças, provavelmente, por desconhecerem a dinâmica da EJA.

As falas dos professores corroboram nossa análise de que o contato com essas disciplinas ao final do curso acaba limitando os alunos quanto às possibilidades de aprofundamento na EJA. Um dos coordenadores reconhece que não havia pensado a respeito disso, mas que, ao refletir sobre a questão, percebe que essa apresentação tardia da modalidade pode resultar no desinteresse dos alunos por ela.

[...] é uma coisa para gente discutir, que a gente não tinha discutido se isso teria algum comprometimento, mas certamente que sim, [né]?

Porque se ele não conhece o campo, como ele vai se interessar por ele? (Professor 4, quadro 4, A, p. 164).

[...] educação de jovens e adultos foi para o último ano, isso acho que é ruim [...] nosso curso é anual, então é no quarto ano e aí ele não tem, não é despertado o interesse antes, anterior, e aí quando chega no quarto ano que ele vai falar 'Nossa, mas...' (Professor 6, quadro 5, A, p. 166).

Assim, em relação à EJA, eu fico cada vez mais preocupada. Acho que a tendência disso é a gente, é deslocar ela, tirar do quarto ano, colocar no primeiro, não ter pré-requisito, porque os meninos são muito novos. É até bom que eles façam a EJA no primeiro ano e que se descubram politicamente [...] (Professor 7, quadro 11, A, p. 186).

Hoje eu tenho clareza, por exemplo, se essa disciplina, aqui na UFU for [lá] no primeiro eu vou ganhar mais companheiros, mais companheiros pros projetos, mais companheiros pros fóruns de EJA, mais companheiros para brigar comigo pelo estágio (Professor 7, quadro 11, A, p. 190).

Além de as disciplinas estarem alocadas no final do curso, outro fator que nos chamou a atenção foi o reduzido número de disciplinas a respeito da modalidade, que também pode limitar as possibilidades de os alunos se engajarem nas aulas em discussões sobre a temática, contando com o acompanhamento e as contribuições do professor formador. Se eles se interessarem por continuar estudando a respeito, terá dois caminhos: o autodidatismo ou a inserção em projetos ou pesquisas na extensão.

Outro recurso que pode ser um importante aliado na formação de professores para a EJA são os estágios. As atividades de observação e prática realizadas podem ser importantes ferramentas para que os licenciandos entrem em contato direto com a realidade escolar e percebam a relação que pode ser estabelecida entre teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2006), os estágios podem suscitar dúvidas e questionamentos e, consequentemente, interesse em enfrentá-los por intermédio da pesquisa e do estudo.

Todavia, apesar de o estágio estar assegurado pelo art. 8º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a análise aqui empreendida demonstra que, dentre as oito instituições estudadas, apenas a UNIFAL e a UFJF requerem estágio obrigatório na EJA. Vejamos parte do artigo mencionado:

IV- *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, *de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional*, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) *na Educação de Jovens e Adultos*;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5, grifo nosso).

O estágio permite aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar e o contato entre os professores das unidades escolares e graduandos pode se transformar em rica oportunidade de troca de saberes; os futuros professores podem oferecer novidades e renovação das teorias e os professores experientes podem disponibilizar os saberes construídos na vivência profissional.

Nessa mesma linha, Barreiro e Gebran (2006) compreendem o estágio como um momento de formação crítico-reflexiva, que também viabiliza a interação entre professores formadores e os futuros docentes, para refletirem sobre as experiências vivenciadas e suas implicações.

Como vimos, nem todas as universidades preveem estágio obrigatório na EJA ou possibilidade de realização desse processo nessa modalidade. Na UFV, por exemplo, não se tem um estágio específico para a EJA. Segundo o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia, não há no currículo um espaço que permita a realização do estágio na Educação de Jovens e Adultos.

Infelizmente nos não temos estágio de EJA [...] Os estágios aqui eles estão muito específicos. Nós temos o estágio da Educação Infantil, o estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o estágio de Educação Especial e o estágio de Gestão. Então são quatro estágios específicos. Nenhum deles dá essa abertura para uma abordagem no campo da EJA (Professor 14, quadro14, A, p. 196).

Também na UFSJ, segundo os professores entrevistados, não há uma disciplina de estágio na qual o aluno possa optar pela EJA.

São três as instituições que, embora não apresentem na matriz curricular um estágio obrigatório na EJA, oferecem a possibilidade de realização de estágio de anos iniciais nessa modalidade - UFOP, UFMG e UFU. Segundo os professores da UFOP e da UFU tem havido uma procura razoável pela realização do estágio nesta modalidade. Quanto à UFMG, o coordenador menciona que o interesse ainda é mínimo: “[...] alguns alunos fazem, ai eu falo alguns mesmo. Hoje uma aluna falou, na turma [lá], tinha umas sessenta alunas, uma aluna falou que estava fazendo na EJA” (Professor 1, quadro 3, A, p. 161).

Para o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia da UFU, dentre os aspectos que dificultam a realização do estágio na EJA, está a obrigatoriedade de convênio entre a instituição e o local de realização do estágio, que burocratiza demasiadamente esse processo e, em alguns casos, o inviabiliza.

Também a UFVJM não possui um estágio obrigatório na EJA, porém, segundo a docente que trabalha com a EJA no curso, o estágio pode ser realizado na disciplina “Estágio em diversidade”, que inclui estágios na educação do campo, na educação especial e na EJA.

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores formadores foi a incompatibilidade de horário entre as aulas dos alunos do período noturno e as aulas dos alunos da EJA, em função desse choque de horários e o fato de a maior parte das universidades não terem a realização do estágio na EJA, previsto na carga horária da matriz, os alunos dificilmente conseguem terem contato com a modalidade por meio do estágio. Por outro lado, na busca por solucionar ou pelo menos reduzir as limitações impostas por esta questão, alguns professores têm buscado formas de concentrar as aulas de estágio em um mesmo dia para que os alunos possam fazer os estágios na EJA.

[...] muitos do noturno já não conseguem vivenciar isso [...] ele não consegue então se a gente quisesse que ele vivenciasse isso tem que [pôr] no currículo, tem que enxertar no horário núcleo, por isso que é horário extra, horário extraclasse (Professor 5, quadro 10, A, p. 184).

Nós brigamos para que o estágio fosse alocado num único dia em todos os tempos de um único dia [...] Ai a gente alterna e o cronograma, fica muito justo, justíssimo. Ai eles acabam, eu peço, eles acabam fazendo quarenta, quarenta e cinco horas e quinze presenciais comigo de orientação e um seminário que a gente faz, mas o cronograma fica assim (Professor 9, quadro7, A, p. 172).

Essas dificuldades acabam levando muitos alunos a desistir de cumprir o estágio na modalidade EJA, mesmo que tenha profundo interesse em fazê-lo.

A UFVJM oferece o curso de Pedagogia apenas no período noturno. No entanto, o professor entrevistado que leciona EJA no curso de Pedagogia não faz qualquer menção a esse aspecto. Provavelmente, ao modo do que afirmou o professor 9, o estágio esteja previsto durante o horário das aulas da graduação. Caso contrário, os alunos não teriam contato com a EJA no estágio, visto que, nas unidades escolares, as aulas dessa modalidade estão, na maioria das vezes, previstas para o período noturno.

Para o Professor 2, a EJA, como modalidade de ensino, deveria ter espaço no currículo e não somente ser ofertada quando a instituição desejar.

[...] eu acho que esse profissional deve ser o cara [lá], que assim como eu sou aqui, é o cara que dá murro em ponta de faca, o cara que tenta de alguma forma provar para os outros que a educação de jovens e adultos é algo importante, provar para os outros que a educação de jovens e adultos não é uma benesse, que a educação de jovens e adultos é uma modalidade, não é um programa. Então, não é algo que o gestor oferta quando ele quer, quando ele não quer ele retira. Não é algo que a congregação da unidade oferta se ela quiser, se ela não quiser ela tira do programa, ela tira do currículo [...] (Professor 2, quadro 8, A, p. 175).

Os currículos são territórios nos quais se estabelecem relações de poder, disputa e hierarquias. Algumas áreas da formação recebem enorme destaque, enquanto outras ficam restritas a uma ou duas disciplinas. Para Moreira e Silva (1994), o currículo reflete as relações culturais de poder existentes na sociedade, o que justifica a preponderância de determinados campos e o esmaecimento de outros. “O currículo enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de

poder” (MOREIRA E SILVA, 1994, p.29). Alguns professores entrevistados criticam essa perspectiva de organização curricular:

[...] existe um processo que eu preciso te falar é: a gente sempre engata embora nós sejamos poucos, a gente tem brigado é: pela importância da modalidade [...] (Professor 9, quadro 7, A, p. 169).

Na matriz nova, eu acho que tem um ajuste melhor, MELHOR, mas não é ideal. E ai também eu reconheço que é um campo de luta interno desse currículo. Então por isso que eu acho que a gente não vai chegar nunca num equilíbrio (Professor 4, quadro 4, A, p. 165).

A condição social da EJA que, via de regra, atende a alunos excluídos manifesta-se também na universidade: nela, de maneira geral, há apenas um professor que se dedica ao ensino de suas questões ou um grupo pequeno de docentes que defende a importância da formação do professor para essa modalidade. Isto é, o lugar marginal que ocupa a EJA na sociedade reflete-se no espaço marginal que é concedido a essa modalidade nas universidades. O nível dessa marginalização gradua-se, conforme a força e o interesse do corpo docente que nelas atua.

[...] os currículos vão se desenhando e acho que a gente não tem que ser ingênuo e acreditar nisso, muito em função também, essa é a verdade, dos professores que vão ocupando esse lugar, os currículos que se desenham assim, não tem como negar [...] Então é muito difícil a gente tem que lutar por espaços e essa luta acaba concorrendo com outras coisas que fazem parte também da nossa responsabilidade [...] (Professor 9, quadro 7, A, p. 170).

[...] formação inicial do pedagogo depende muito da opção política do grupo de professores [...] (Professor 6, quadro 5, A, p. 167).

Por exemplo, o curso de pedagogia claramente, eu tenho muitos anos que estou nele. Toda a forma que se faz do curso de pedagogia, existe uma discussão séria, existe uma discussão paralela que é a de grupos que é de poder, um grupo de políticas públicas e o grupo de didática. Como são muitos professores, porque são todas as licenciaturas, eles acabam tendo um poder muito grande de influenciar o currículo, e ai o que é mais importante para formar um professor, não que não seja políticas públicas e didática, mas não é só (Professor 7, quadro 11, A, p. 186).

Concordamos com Moreira e Silva (1994), quando afirmam que talvez não seja possível alcançar o equilíbrio total no currículo. Entretanto, diante da configuração curricular analisada nesta pesquisa, entendemos ser importante que os professores formadores e os currículos levem em conta o contexto histórico da EJA, marcado fortemente por lutas e exclusão e a entendam como uma modalidade de ensino e não como uma temática transversal, conforme se evidencia na crítica de alguns professores entrevistados:

A EJA tem sido tratada não só pelas escolas, mas pelas próprias universidades, inclusive aqui na universidade como um eixo transversal. Até hoje, os professores não tratam a EJA como uma modalidade de ensino, ela é a única modalidade que tem flexibilidade de horário, de tempo, flexibilidade nos tempos, nos conteúdos, nas avaliações (Professor 7, quadro 11, A, p. 186).

São obrigatorias, mas é igual educação especial, educação de jovens e adultos, a questão da educação indígena, ela é um tema transversal, embora a gente tenha uma disciplina que centre mais a intenção é que esse tema perpassa a formação (Professor 6, quadro5, A, p. 165).

A ampla demanda de formação do curso de Pedagogia é um outro fator que acentua a dificuldade de se construir um currículo um pouco mais equilibrado. O curso objetiva a formação profissional para múltiplas áreas de atuação, em apenas quatro anos - em algumas poucas exceções, cinco anos de curso. Arroyo (2006) aponta o caráter generalista e universalista dos modelos de formação do pedagogo, colocando-o como um dos fatores que dificultam a configuração de um perfil específico para os professores da modalidade EJA.

Possivelmente, aqui caiba a pergunta de Apple (1994, p. 39): “que tipo de conhecimento vale mais?”. Ou reformulá-la sob a perspectiva política: “o conhecimento de quem vale mais?”. O autor reconhece que “preocupar-se com questões de poder [...] é assumir o peso da responsabilidade dos muitos homens e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democratizada” (APPLE, 1994, p. 41 e 42).

Apesar de reconhecerem que a EJA deveria ser mais abordada nas disciplinas, muitos dos coordenadores dos cursos justificam a pouca ênfase a ela atribuída pela

limitação da carga horária e pela amplitude da formação exigida. Isto é, ela é apenas uma das modalidades, devendo o curso também atender à formação para outras.

O número reduzido de disciplinas voltadas ao estudo da EJA, constatado em nossos dados, expressa, a nosso ver, uma contradição. Ao mesmo tempo em que os professores reconhecem que a EJA é uma modalidade extremamente complexa - porque trabalha com o adulto, com o jovem analfabeto, com o idoso, com os alunos da inclusão, com estudantes com extrema defasagem idade-série, com alunos em níveis de aprendizagem diferenciados, com aqueles que foram excluídos/expulsos do sistema regular -, seu enfoque é bastante restrito. Em vez de se aumentarem os esforços com relação à formação de professores para a EJA, em razão dessa complexidade, os cursos de licenciatura têm promovido sua marginalização pelo pouco - e, até mesmo, inexistente - contato com estudos referentes à área. É pouco provável que o professor dê conta das especificidades do trabalho na EJA, sem nunca antes ter tido um contato com essa modalidade em sua formação, como hipotetiza um dos professores entrevistados:

Se a gente pensa que a gente tem no país, hoje, um milhão e quatrocentos mil jovens analfabetos. Veja bem, eu não estou falando de gente que está na situação de analfabetismo funcional não, gente que não lê bem, não escreve bem, não, mas de gente que não sabe ler e escrever, dá pra perceber o tanto de gente que a escola dita regular tem colocado para fora, sabe, e que ou vem se abrigar ou ser acolhido na educação de jovens e adultos, anos mais tarde, ou a própria escola quando essa pessoa faz quinze anos [...] Ainda numa postura que considera a educação de jovens e adultos como o depósito dos que não dão certo. E aí, quando a gente junta todas essas especificidades numa modalidade só, como é que a gente pode querer que alguém que acabou de sair de uma graduação, mesmo intitulado docente, mesmo intitulado pedagogo, dê conta da lida com uma turma com essas especificidades todas, sendo que ele nunca aprendeu a trabalhar com essas pessoas, sendo que ele nunca aprendeu o que fazer (Professor 2, quadro 8, A, p. 176).

Os dados levantados nesta pesquisa permitem-nos afirmar que, mesmo nas universidades federais de Minas Gerais, consideradas referências na qualidade da formação, ainda prevalecem a negligência e a desvalorização da EJA nos currículos do curso de Pedagogia. É o que expressa o enunciado abaixo transcrito:

[...] infelizmente o nosso curso ele retrata um pouco do que a gente vê acontecer em nível nacional em relação ao EJA, uma certa desvalorização, certa incomprensão da importância dessa modalidade (Professor 14, quadro 14, A, p. 196).

Essa desvalorização torna-se ainda mais grave se considerarmos o contexto histórico da EJA e a exclusão que sofrem determinados grupos da sociedade, normalmente compostos por pessoas com baixa escolaridade e poder aquisitivo. Se a universidade, espaço construção de saberes e de questionamentos, não tem entendido a importância da EJA - a não ser por alguns poucos professores que lutam para que a modalidade conquiste seu espaço no meio acadêmico -, a sociedade tende a também não reconhecê-la e a não lutar por uma EJA de melhor qualidade.

Talvez a própria perspectiva compensatória da EJA, que leva à crença de que, em algum momento, ela não precisará mais ser oferecida, reforce a ideia de que lhe cabe pouco espaço nos currículos das universidades. Assim como Arroyo (2006) e Moura (2001), acreditamos que a formação de professores para a EJA ainda é um grande desafio, que abrange as políticas de formação a serem implementadas não só pelo Estado como também pelas universidades.

Não podemos deixar de reconhecer que houve muitos avanços na EJA, principalmente, no que diz respeito ao seu reconhecimento legal, mas os dados aqui apresentados apontam para a necessidade de as instituições formadoras se atentarem para a qualidade da formação dos profissionais que atuam na modalidade. É fundamental que se construam nos cursos de licenciatura condições para que seus alunos compreendam as especificidades da EJA e possam atuar em prol da melhoria da qualidade da formação que aí se oferece. Segundo Moura (2001, p. 102):

Esse silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem à docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores.

3.2. As ações extracurriculares na proposta formativa do professor de EJA

Essa segunda categoria foi criada com o intuito de se compreender como tem se desenvolvido a formação de professores para a EJA por meio das atividades de pesquisa e extensão e de que forma elas têm caminhado articuladamente com o currículo para garantir uma formação de qualidade. Por esse ponto de vista, trabalhamos nessa categoria com as seguintes questões: as possibilidades de aprofundamento científico, a inserção no campo acadêmico-científico, a formação crítico-reflexiva, a vivência da prática docente, as dificuldades do trabalho, a formação em reuniões de orientação e outras contribuições desses elementos para formação.

No capítulo anterior, foram apresentadas, de forma descritiva, as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas em cada uma das instituições. A fim de sistematizarmos essas informações para as análises, organizamos o quadro abaixo com um resumo das atividades realizadas pelas universidades participantes desta pesquisa.

Quadro 8- Sistematização das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas nas instituições.

Universidade	Atividades
UFOP	<ul style="list-style-type: none">- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência em EJA (PIBID/PED-EJA);- Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA):<ul style="list-style-type: none">* Curso de Formação Continuada de Professores;* Fórum EJA da Região dos Inconfidentes;* Monitoria na Educação de Jovens e Adultos;- Pesquisa interinstitucional entre a UFOP e UFMG;- Pesquisa o processo de juvenilização na EJA;- Pesquisa especificidades da formação do educador da EJA;- Pesquisa a interferência da formação dos familiares na alfabetização das crianças de seu convívio;- Eventos;²⁴
UNIFAL	<ul style="list-style-type: none">- Não foi possível identificar as atividades dessa instituição²⁵.

²⁴ Utilizamos o termo Eventos para nos referirmos a palestras, seminários e congressos, realizados nas instituições, recebendo os fóruns destaque especial.

²⁵ Como mencionado no capítulo anterior, pelo fato de não termos realizado as entrevistas nessa instituição e de não termos conseguido acesso às atividades de pesquisa e extensão pelo site da PROEX, enviamos um e-mail à pró-reitoria de extensão. Em resposta, informaram-nos de que não há uma chave de pesquisa que forneça essa informação.

UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem atividades de pesquisa e extensão ou qualquer orientação sendo desenvolvidas atualmente na instituição relacionadas à EJA;
UFJF	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem atividades de pesquisa e extensão sendo desenvolvidas atualmente na instituição relacionadas à EJA; - Eventos;
UFV	<ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAD); - Curso de inclusão digital desenvolvido pelo NEAD; - Eventos, dentre os que se destaca, têm-se o Fórum Regional de EJA do Sudeste de Minas; -Atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos do NEAD;
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA); - Intercâmbio para a África; - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Pedagogia; - Fórum Metrô de Educação de Jovens e Adultos da Região Metropolitana de Belo Horizonte: <ul style="list-style-type: none"> * Agenda Integrada de Educação de Jovens e Adultos; * Revista Eletrônica da EJA (REVEJA); * Formação de Educadores Populares; * Jovens Vivos na EJA; * Partilha de Saberes; - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA); - Eventos, dentre eles destaca-se o Fórum Mineiro de EJA;
UFVJM	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem atividades de pesquisa e extensão sendo desenvolvidas atualmente na instituição relacionadas à EJA;
UFU	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Formação de Professores da EJA; - Projeto EJA em espaços não escolares; - Elaboração de material didático para EJA; - Eventos, dentre eles destaca-se o Fórum de EJA do Triângulo Mineiro e do Paranaíba (TRIEJA);

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Optamos por apresentar as informações referentes a essas atividades a partir dos dados fornecidos pelos professores e por verificar os sites institucionais das universidades apenas para acrescentar as especificidades. A busca realizada somente pelo site poderia comprometer a validade do dado, pois ela se restringe aos nomes dos projetos, programas ou pesquisas.

Por não termos realizado as entrevistas com o professor de EJA e com o coordenador da UNIFAL, não conseguimos nenhuma informação a respeito da instituição no que se refere a essa questão. Quanto à UFMG, como só conseguimos realizar as entrevistas com o coordenador e com um professor da área, apesar de constar aqui a maior parte dessas atividades, reconhecemos que talvez possa nos ter escapado

alguma, coordenada por outro professor e não mencionada pelas docentes. Já nas demais instituições, como realizamos as entrevistas com todos os professores da área e com a maior parte dos coordenadores dos cursos de Pedagogia, há mais segurança quanto à completude das informações.

De maneira geral, as universidades desenvolvem um número razoável de pesquisas e projetos relacionados à EJA. Além disso, realizam muitos eventos referentes à temática. Dentre eles destacamos os fóruns de formação docente que acontecem na maioria das instituições, que têm contribuído sobremaneira para a interação entre graduandos, professores da rede, gestores e professores formadores, em um espaço em que as discussões auxiliam na construção de saberes e na formação de todos os envolvidos. Como demonstra a fala dos professores, os eventos também são ótimos espaços para expandir e aprofundar as discussões:

Os eventos... a gente sabe que tem vários eventos específicos aí onde essa discussão ela pode ser ampliada [...]” (Professor 13, quadro 1, A, p. 158).

[...] o fórum quando ele discute questões atuais, como por exemplo, PNL, LDB, a meta quinze do documento e isso de repente já nem está sendo discutido, porque acabou a disciplina. Então eles acabam se informando de questões atuais que é importante para quando ele formar (Professor 7, quadro 11, A, p. 188).

Além disso, a participação nessas atividades e eventos também pode conceder ao aluno uma inserção no campo acadêmico científico, de maneira que ele possa, gradativamente, ir se formando também como pesquisador, tendo acesso aos conceitos e termos utilizados na academia, aprofundando seus estudos e refletindo criticamente sobre as teorias e as possibilidades de associá-las com a prática. A inserção, sobretudo em atividades de pesquisa e eventos, pode levar os alunos a compreender um pouco mais a respeito das atividades acadêmicas e a desenvolver competências nessa área, por meio da leitura, prática de escrita, pesquisa e reflexão em análise de dados.

A inserção na pesquisa e extensão tem sido compreendida pelos professores como uma maneira de possibilitar a continuidade dos estudos de determinas áreas que não têm sido plenamente exploradas pelo currículo. Abre-se, assim, para os alunos, outros espaços de formação, conforme demonstra um dos professores entrevistados:

[...] alunos que têm interesse, a gente tem caminhado para o grupo de estudos e pesquisa na área de educação popular, então nós tivemos vários alunos da Pedagogia nessa pesquisa que eu te falei que desenvolvemos (Professor 6, quadro 5, A, p. 167).

É certo que essas atividades têm contribuído para melhorar a qualidade da formação desses profissionais, uma vez que possibilitam o aprofundamento científico e a exploração de temáticas diferenciadas. Porém, no que se refere à EJA, é preciso cuidado para não adotar uma visão compensatória acerca dessas atividades, dado o fato de a modalidade ser pouco contemplada no currículo dos cursos de licenciaturas. É o que pode ser inferido no enunciado de um dos professores entrevistados:

Eu tenho alunos que passaram por aqui, mas que desenvolveram pesquisa sobre a temática, e com certeza, isso dá pra eles uma visão muito mais ampliada sobre a modalidade de EJA. Então eles também tem tido uma formação maior, [né]? Se a formação não se dá dentro do curso, porque o curso tá ali apenas como uma disciplina obrigatória ou optativa, esses alunos que fizerem uma opção por estudar EJA, ou atuar dentro do núcleo, com certeza eles levam muita contribuição disso (Professor 14, quadro 14, A, p. 197-198).

O contato com as pesquisas e as reflexões propiciado pelas atividades de pesquisa e extensão pode não só contribuir para acrescentar à formação do professor, mas também para despertar a importância de se tornar um professor pesquisador para conhecer e compreender o próprio contexto escolar e sua sala de aula.

Para o professor “[...] a pesquisa ela é também um espaço bastante frutífero pra essa discussão, pra essa reflexão sobre a EJA” (Professor 13, quadro 1, A, p. 158). Nesse sentido, não só a pesquisa, mas também a extensão podem se tornar espaços de formação que contribuem para uma formação crítico-reflexiva, capaz de romper com o modelo de racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2008). Nessa abordagem crítico-reflexiva, desmistifica-se a ideia de que as teorias podem ser colocadas em prática tal como são estudadas e de que as questões educacionais podem ser enfrentadas como problemas meramente técnicos. O contato com essa formação extracurricular, segundo um dos professores entrevistados, poderá resultar na formação autônoma desse sujeito.

[...] independente da área que ele for atuar depois, ele vai ter os elementos básicos necessários que vai permitir ele saber o que fazer se de repente eu me encontro numa situação inusitada, que eu sou totalmente nova, como que eu faço? Essa formação ele tem. Que ele vai olhar para realidade que ele vai buscar elementos, onde que ele vai buscar conhecimento, onde que ele vai organizar o seu fazer, ele vai como docente, isso a gente possibilita (Professor 6, quadro 5, A, p. 167-168).

A universidade, como espaço de formação, pode propiciar ao graduando, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a percepção de que ele se constitui um sujeito político-social e produtor de conhecimento. Schön (1995) alerta para a importância de se transgredir a estruturação epistemológica ainda presente na formação inicial, em que teoria e prática são ensinadas de modo dissociado. Percebe-se aqui e ali, nas falas dos sujeitos desta pesquisa, que ainda se procede a uma distinção entre a pesquisa e o ensino na concepção dos cursos de Pedagogia, o que dificulta a articulação entre esses dois processos.

O art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 menciona a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por essa orientação, as atividades que dizem respeito a esses processos devem ser desenvolvidas articuladamente durante toda a formação. É o que defende um dos professores entrevistados:

[...] a gente, por exemplo, a gente foca muito em formar o aluno com condições de ser um professor pesquisador, ou seja, ele olhar pra sua realidade, a partir dessa realidade que ele está trabalhando ele conseguir se perguntar e buscar elementos que consigam ajudar, complementar e se fazer dele... (Professor 6, quadro 5, A, p. 167).

A inserção de atividades de pesquisa e extensão é extremamente importante como um espaço de promoção da formação, sobretudo para os alunos do noturno, pois muitos deles não conseguem participar de outras atividades, conforme se pode constatar no enunciado abaixo transscrito:

O projeto que foi interestadual ele ofertava, era um projeto do CNPq em parceria com o observatório da educação [...] tinha os voluntários. A gente envolveu por conta de eu estar nos Fundamentos Teóricos

Metodológicos num processo de coleta, eles foram até certificados. A gente fez um treinamento com alunos da Pedagogia que estavam cursando ou já haviam cursado a disciplina de fundamentos e que se interessavam a participar, eles fizeram um mini-curso e alguns participavam acompanhando sempre um pesquisador ligado à pesquisa no processo de coleta de dados. Então, foi formação pra eles também, que muitos, sobretudo do noturno que não conseguem participar das atividades, porque são muitos que trabalham e foi a primeira que eles tiveram contato com a pesquisa (Professor 9, quadro 7, A, p. 172).

Como exposto no tópico anterior, a questão da incompatibilidade de horários entre as aulas dos alunos da EJA e as aulas de alunos dos cursos de graduação tem inviabilizado o contato com as escolas de EJA para muitos graduandos. Esse problema pode ser atenuado pelas ações extracurriculares, tais como projetos, dado o fato de que os horários para sua realização podem ser flexibilizados.

Porém, apesar de todos os professores reconhecerem a relevância da formação que se baseia no tripé universitário, a UFSJ, a UFVJM e a UFJF não desenvolviam, por época da coleta de nossos dados, nenhuma atividade de pesquisa ou extensão na área de Educação de Jovens e Adultos. Na UFSJ, essa situação é agravada pelo fato de a instituição oferecer apenas uma disciplina para formação em EJA e de o professor substituto não estar em condições de oferecer atividades de pesquisa ou de extensão.

[...] eu acho que nesse momento, é:: até em função dessa situação toda [nê]... dá professora titular esta afastada, nesse momento eu acho que esta... é: há uma carência [...] uma base os alunos vão ter, é:: mas acho que vai faltar ainda um pouco dessa.. dessa articulação [...] (Professor 11, quadro 12, A, p. 192).

[...] se tivesse oportunidade, participar de algum projeto de extensão, ou de conhecer pelo menos, acho que seria interessante, acredito que não todos os alunos, claro que nem todos se interessariam, se envolveriam, mas aqueles que se interessassem mais, que tivessem interesse de atuar na educação de jovens e adultos... se tivessem esses espaços e essas oportunidades, claro que seria, contribuiria muito para sua formação. Então, nesse momento eu acho que a universidade tem esse espaço, essa lacuna... e eu acredito... que para os próximos, o próximo ano... os próximos dois anos se mantenha assim, por causa desse processo [nê].. da professora que está a frente dessa disciplina, por causa do processo que ela tá vivendo, que ela se aposente... que seja aberto concurso pra outro professor, que chegue alguém envolvido com essa área, que assuma e que retome projetos de

pesquisa, de extensão... acho que os próximos um ano ou dois, acho que ainda vai ficar essa lacuna... (Professor 11, quadro12, A, p. 192).

Vale ressaltar que, nesse caso, o professor substituto não é da área de EJA, por isso não possui aprofundamento teórico e/ou prático a respeito das questões que envolvem a modalidade. Por reconhecer, ao longo da entrevista, essa limitação, ele menciona que tem estudado para tentar atenuar suas consequências. Porém, essa situação não repercute apenas no ensino, mas nas demais ações que poderiam ser empreendidas na instituição. Essa impossibilidade acaba comprometendo a qualidade da formação dos graduandos da Pedagogia.

Quanto à UFJF, apesar de não desenvolverem, à época da coleta de dados, atividades de pesquisa e extensão, segundo o professor, esporadicamente são realizados eventos na área, mesmo com a dificuldade de trazer alguns professores de outras universidades para as discussões, em razão da ausência de financiamento.

Muitos professores entrevistados analisam que um dos fatores que inviabilizam a elaboração de novos projetos e dificultam o funcionamento dos que estão em andamento tem sido a falta de estrutura nas universidades e a ausência de recursos e financiamentos. Vejamos o que dizem os formadores:

Inclusive o fórum de EJA do Vale, a gente foi renovar ele, ele foi aprovado, porém sem financiamento. Então ele está parado, mas não está [né]. Porque a gente está, ele oficialmente está parado, mas a gente está nessa articulação permanente [...] (Professor 3, quadro, A, p. 181).

Nós não temos recurso. Porque o curso é gratuito para o aluno que vem. A universidade nos dá a casa, a universidade ela nós dá essas onze bolsas, nos dá um secretário que cuida dos serviços da secretaria, nos dá uma pedagoga que acompanha todo o processo, nos dá o material de consumo e só. A gente tem aqui o mínimo pra sobreviver. Qualquer coisa que a gente quer ir além, não existe recurso, então essa é uma limitação por nós. Muita coisa a gente deixa de fazer porque não tem recurso [...] É uma reitoria que se sensibiliza, é um chefe de departamento, por exemplo: “Ah! Eu estou mudando os móveis aqui...” Como é que a gente conseguiu esses móveis? “Ah, nós estamos mudando os móveis aqui, quer para você essas carteiras?”. “Quero!”. “Ah, você quer para você isso, assim...”. Uma chefe que nós tivemos uma vez: “Ah, eu vou te dar um fogão e uma geladeira! Quer?”. “Quero!”. Tudo vem sendo adquirido assim... Da boa vontade de muita gente nesses vinte tantos anos [...] A universidade, ela não se

dispõe a isso. Já fiz tentativas, já busquei, e não existe esta disposição (Professor 14, quadro 14, A, p. 197).

Outra dificuldade bastante ressaltada pelos sujeitos desta pesquisa refere-se ao acúmulo de trabalho dos docentes. Com exceção da UFMG, todas as demais instituições têm de um a dois professores que trabalham com a EJA. A situação se torna ainda mais grave, se considerarmos que ele é o único responsável por todas as atividades e por qualquer outra questão que se refira à EJA. A esse respeito um dos professores comenta:

No projeto da universidade, ensino, pesquisa e extensão constitui um tripé basilar, mas eu brinco que o professor que faz ensino, pesquisa e extensão deveria receber uma coroa porque ele é um atleta imbatível. Porque a gente não dá conta com o volume de atividades que a gente tem, e no caso das licenciaturas, de alunos que a gente recebe. [...] Então você dar conta de fazer pesquisa, ensino e extensão é impossível nas condições de trabalho que a gente enfrenta hoje [...] A começar pelo próprio espaço, a gente não tem espaços físicos adequados para o funcionamento de muitas dessas coisas (Professor 9, quadro 7, A, p. 173).

Em razão dessas dificuldades, alguns dos coordenadores mencionam que têm orientado TCC na área de Educação de Jovens e Adultos, mesmo sem ter a formação adequada para isso, pois os professores que trabalham com a EJA nos cursos de Pedagogia não têm conseguido suprir, sozinhos, todas as demandas relacionadas à modalidade, incluindo ensino, pesquisa e extensão:

[...] como, nem todos os professores tão disponíveis para orientar, porque tem outras atividades, outros interesses, não podem né. Aí acaba que a gente pega temas, que não são temas que a gente discute assim teoricamente com mais densidade, [nê]? Então, por exemplo, eu já orientei dois trabalhos sobre educação de jovens e adultos aqui [...]. E não é minha área de pesquisa, não tenho uma experiência grande nisso, [nê], mas orientei (Professor 4, quadro 4, A, p. 162).

Apesar das dificuldades mencionadas pelos professores, é importante pensarmos no conjunto que envolve ensino, pesquisa e extensão. No *corpus* estudado, apresentam-se alguns casos que nos chamam atenção. Por exemplo, a UFVJM, além da ausência dessas atividades, na matriz curricular específica do curso de Pedagogia, há

apenas uma disciplina sobre EJA e um estágio que pode ser realizado na modalidade. Já a UFJF, apesar de não ter atualmente nenhuma atividade extracurricular para EJA, apresenta uma disciplina obrigatória, uma eletiva e um estágio obrigatório na modalidade, o que representa uma quantidade significativa de estudos relativos à área.

Outra situação que prende nossa atenção diz respeito às atividades desenvolvidas na UFMG sobre a EJA. Embora a instituição não apresente na matriz curricular disciplinas obrigatórias comuns a todos os alunos, que promovam estudos especificamente para a modalidade, no que tange aos projetos, extensão, eventos, pesquisas, programas e outras ações extracurriculares, a universidade é, entre todas do Estado, a que mais desenvolve uma gama significativa e constante de atividades/programas de formação para essa modalidade. Nesse caso, não cabe nem falar em abordagem compensatória, pois a EJA sequer é tratada na graduação. O que se percebe é que há, nesse caso, uma absoluta desarticulação entre o currículo do curso e as atividades de pesquisa e extensão. Não há aí nem o caráter complementar dessas atividades. A nosso ver, o fato de se oferecer estudos sobre a EJA em termos de pesquisa e extensão não pode justificar a supressão de disciplinas sobre a modalidade no currículo regular. A recomendação, tanto pela legislação quanto pela literatura da área, é enfatizar o tripé ensino, pesquisa e extensão, sem que uma perspectiva suprima outra.

Quanto à UFOP, UFV e UFU, de acordo com as entrevistas e com análise da matriz curricular, apesar das dificuldades para se trabalhar com a EJA em atividades de ensino pesquisa e extensão – pois na UFOP tem-se dois professores responsável pela área no curso de Pedagogia e na UFV e UFU apenas um professor -, as instituições apresentam uma média de oferta de duas disciplinas relativas à modalidade. Além disso, embora não haja estágio obrigatório na EJA, os alunos podem optar por cumprir esse processo nessa modalidade à época do cumprimento do estágio no Ensino Fundamental. As instituições apresentam, ao menos, um projeto de pesquisa e um de extensão relacionados à modalidade, além de organizarem, frequentemente, eventos que enfocam a temática da EJA, incluindo os Fóruns.

Das instituições que compõem o corpus desta pesquisa, não obtivemos informações sobre atividades de pesquisa e extensão apenas da UNIFAL. Entretanto, pelos documentos examinados, essa universidade apresenta currículo com a maior

quantidade de disciplinas obrigatórias para a formação específica em EJA. Por inferência, é possível que haja discussões que contemplem atividades extracurriculares de formação.

Para Botomé (1996, p. 38) “pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da universidade”. Essas finalidades estão expostas no art. 43 da LDB 9.394/96:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

O princípio de indissociabilidade pressupõe que o ensino, pesquisa e extensão aconteçam de maneira articulada. Porém, observamos, até aqui, que a formação docente está preferencialmente relacionada a disciplinas - que fragmentam o ensino e privilegiam determinadas áreas -, que há acúmulo de trabalho docente e que professores

e coordenadores enfrentam dificuldades para implementar atividades de pesquisa e extensão. Diante desse quadro, parece-nos cada vez mais árdua a tarefa – fundamental – de se desenvolver uma formação para a EJA que tenha como base essa tríade.

3.2.1. Formação em atividades de prática docente

Sobre a possibilidade de vivenciar, nas atividades de pesquisa e extensão, a prática docente, consideramos, a partir das falas dos professores, que as instituições a preveem em duas oportunidades. A primeira refere-se à vivência da prática docente relacionada à educação básica, proporcionada pelos projetos desenvolvidos nas universidades, em sua maioria, nos núcleos de alfabetização de jovens e adultos. Por eles, os futuros professores podem ter contato com questões e problemáticas relativas ao cotidiano da profissionalidade, tais como planejamento das aulas, desenvolvimento dos alunos, diferentes níveis de aprendizagem.

A segunda possibilidade diz respeito à vivência da prática docente direcionada ao ensino superior, em que o aluno, por meio do envolvimento em atividades de pesquisa, organização de eventos, monitorias e outros trabalhos referentes à docência nas IES, conhecem o funcionamento das universidades e do trabalho do professor.

Então eles têm uma ideia desde o planejamento até execução dos formadores, eles vivenciam todo o processo de gerenciamento de um evento ou de uma palestra, como é que compra passagem, como presta conta, com qual conteúdo que o professor vem dar. É qual o programa que tem que estar disponível na hora, se vai precisar de caixa de som, se não vai. Quanto tempo eu gasto pra planejar determinada fala. Eles vivenciam todo o processo, tanto de operacionalização que seria o processo de gestão de uma escola ou de um seminário, de um congresso são muito semelhantes com o processo de construção de conteúdo daquilo que será trabalhado, eles vivenciam aquilo ou em outros lugares, como é que nós vamos trabalhar aquele conteúdo, se vamos usar transparência, se vamos usar uma tecnologia mais de ponta, se tem data show, se tem um quadro com internet se tem tela, tela digital [...] se o material é de boa qualidade, se todo mundo vai ter material, se nem todo mundo vai ter material. Ler antes os textos de ir pra plenário, eles acabam acompanhando aquele processo e são os bolsistas daqui (Professor 7, quadro 11, A, p. 188).

Em termos de formação de professores, essas duas possibilidades do trabalho docente contribuem para levar os alunos a compreender a universidade e a escola e a perceber seu funcionamento como instituições formadoras. Trata-se, ainda, de oportunidades para se vivenciar o processo de reflexão na e sobre a prática, mencionado por Schön (1995).

Ademais, o acompanhamento do professor formador em ambas as possibilidades, as orientações e as reflexões proporcionadas por todo esse contexto contribuem para que o licenciando compreenda como se configura a atuação docente que tem como base o modelo de racionalidade crítica salientado por Diniz-Pereira. Nessa abordagem, o sujeito vive a complexidade atinente à relação entre teoria e prática, propõe questionamentos e reflete sobre sua prática. O professor, por sua vez, orienta esse processo, propondo a construção de problematizações e de formas de responder a elas. Acreditamos que essa prática pode ser de tal forma apropriada pelo aluno que passe a ser naturalmente exercida na sua atuação profissional. Por isso, o acompanhamento dos professores formadores e as reuniões de orientação são importantes recursos de formação. Alguns encontros de formação podem, além de fomentar discussões importantes, promover palestras, cursos e, até mesmo, o contato com professores que estão em atuação na EJA.

No que se refere aos projetos que permitem aos graduandos ministrarem aulas para alunos da EJA, tem-se a possibilidade de eles irem se constituindo como professores, construindo uma visão, na prática, sobre o processo, compreendendo como se dá o desenvolvimento de seus alunos e como se organiza a realidade escolar e vislumbrando formas de enfrentamento das dificuldades que surgem nas salas de aula. Para os professores esse é um espaço que propicia a associação entre teoria e prática:

Esse aluno que é o monitor da EJA, ele faz a matrícula numa disciplina que chama Tópicos [...] É bem prático, não chega lá e tem texto, pode até ter, mas a discussão é o sujeito da EJA e o planejamento das atividades, como elaborar um diagnóstico, o que não deu certo, o que deu certo, qual a temática dessa semana que a gente não tem livro didático. A gente vai elaborando o material ao longo, por isso tem essas reuniões [...] (Professor 1, quadro 3, A, p. 159).

Nós temos uma reunião semanal. Então todas as segundas feiras [...] A gente faz uma espécie de... É um círculo de cultura, a gente faz debate sobre a prática. Eles trazem para essa reunião todas as angústias que eles estão vivendo em sala de aula. As dúvidas, as questões, os desafios, então a gente discute tudo isso (Professor 14, quadro 14, A, p. 196).

As reuniões de orientação realizadas pelas universidades contribuem para que se implante nessas instituições a formação coletiva acerca da prática, conforme defendem Garcia (1999) e Nóvoa (1995), pois nesses encontros se preveem debates e trocas de saberes.

A vivência nos espaços de pesquisa e extensão, de certa forma, leva o aluno à percepção da importância de se promover continuamente a sua formação e de se compreenderem as repercussões desse investimento no trabalho com EJA. Pode-se considerar, inclusive, a possibilidade de ele mesmo propor e organizar novas metodologias. Conforme a fala do professor, essa vivência pode “garantir essa autonomia, didático pedagógica na qual a partir daí ele vai traçar seus itinerários de vida profissional” (Professor 6, quadro 5, A, p. 168).

Os professores entrevistados destacam as múltiplas contribuições das ações extracurriculares para a formação de seus alunos. Alguns professores formadores que atuam na EJA mencionam, nas entrevistas, que escolheram a área por terem, em algum momento de sua formação acadêmica, participado de projetos ou pesquisas referentes à modalidade. Essa situação autoriza-nos a acreditar que parte dos alunos que passarem por essas experiências podem descobrir nelas o interesse de se tornarem professores nessa modalidade de ensino.

[...] eu acredito que sim. Até acho que são nesses projetos muitas vezes que a gente escuta, por causa dos relatos dos alunos, [né]. Que eles descobrem o que é a docência, [né]. Fazendo aquele tipo de atuação, tanto no PEJA, na educação de jovens e adultos, mas muito no PIBID, eu vejo isso muito nos alunos, mais do que no estágio, porque no estágio é uma experiência mais fragmentada, muito pontual, [né]? (Professor 4, quadro 4, A, p. 163).

A contribuição do núcleo para esses estagiários que passa por aqui ela é imensa! É a oportunidade que esses alunos têm de vivenciar. Uma coisa é você ler sobre, é você discutir sobre, é você assistir uma aula que o professor fala sobre o assunto, outra coisa é você ir para o chão

e vivenciar o trabalho da EJA. Então eles saem daqui com uma maturidade profissional muito grande. E aí eu costumo dizer que a maturidade profissional deles vai além do campo específico da EJA, se estende ao campo da docência, eles aqui aprendem a ser professores. Então eu acredito, e eu ouço dos estagiários que passam por aqui e que saem, que a contribuição ela é imensa. E nesse sentido eu lamento profundamente que só onze alunos sejam beneficiados com esse trabalho (Professor 14, quadro 14, A, p. 197).

O interesse pela docência na EJA, por parte daqueles que participam das atividades de pesquisa e extensão, é bastante ressaltado pelos professores formadores. Um deles declara que, às vezes, recebe e-mails de ex-alunos, relatando suas atuais experiências como docente na EJA e enfatizando as contribuições do contato com a modalidade por meio da participação nas monitorias ministradas aos alunos da EJA.

De acordo com Diniz-Pereira e Fonseca (2001), a partir da realização de uma pesquisa com ex-monitores (as) de um projeto de extensão da UFMG, foi possível perceber que, depois da participação, os graduandos passaram a ter outro olhar sobre a EJA, reconhecendo suas especificidades e descobrindo seu interesse em trabalhar como docente na modalidade.

[...] é ali que a EJA se descontina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas “pelo perfil dos alunos” e são apontadas como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos (DINIZ-PEREIRA E FONSECA, 2001, p. 59, aspas dos autores).

Outro professor refere-se às contribuições dessa formação expondo o exemplo de um aluno que teve que se desvincular do projeto, pois o prazo máximo de participação nessa universidade é de dois anos. “[...] E aí essa minha avaliação é construída a partir do que ouço deles. Imensamente. Eu já vi bárbaros aqui chorarem porque deu os dois anos e eles tinham que sair [nê] porque é o prazo máximo para ficar como bolsista no programa [...]” (Professor 2, quadro 8, A, p. 177).

O contato com essa formação e a vivência da prática na EJA podem, inclusive, combater a prática observada nas escolas de se receberem professores que assumem a EJA não por vontade própria, mas por razões que nada têm a ver com o

comprometimento com o público a que essa modalidade atende. Essas atividades podem despertar nos seus participantes o desejo real de atuarem na EJA, assumindo todo o envolvimento que essa escolha pressupõe. Para um dos professores entrevistados, “[...] a partir do momento que você se envolve [né], e aquilo ali vai tendo sentido vai tendo significado pra você” (Professor 3, quadro 9, A, p. 181).

Todavia, apesar das inúmeras contribuições proporcionadas por essas experiências, ainda é fundamental que se supere a dissociação entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, como se uma pudesse suprir a ausência da outra, conforme demonstrado em muitos enunciados aqui analisados. A dissociação precisa ser transposta, pois nem todos os alunos terão condições de participar das atividades de pesquisa e extensão.

[...] é isso, isso daqueles que têm o contato, que daí, é opção e aí eu gosto quando ele sai da sala de aula e ele procura PIBID, procura trabalhar com fórum, é voluntário em pesquisa de EJA, então quando ele mostra o interesse. Isso é uma grande possibilidade então não é só a disciplina, pensa se a gente tem só a disciplina de trinta horas, não tivesse um arcabouço de outras ações? Aí ele não teria chance mesmo, mas aí quando ele sai dessa pequena redoma que são as disciplinas do currículo e expande, é um fator interessante, é um fator quando ele busca porque ele tem pesquisa em várias áreas, tem vários PIBIDs, várias opções (Professor 5, quadro 10, A, p. 184).

A quantidade limitada de bolsas oferecidas pelas instituições está entre as dificuldades mencionadas pelos professores formadores. Geralmente, os projetos que oferecem aulas para os alunos da EJA têm em média dois bolsistas por turma. As pesquisas dependem muito do trabalho que se desenvolve e do financiamento que ele recebe.

Para um dos professores, apesar da satisfação do desenvolvimento do trabalho realizado no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, alguns graduandos que trabalham no projeto às vezes saem, porque conseguem uma bolsa de remuneração maior, como o PIBID.

Quando chega uma oportunidade de uma outra bolsa maior, um PIBID, o PIBID tem me tirado muitos estagiários, porque a bolsa é maior. O PIBID, uma Iniciação Científica, surgem outras

oportunidades, e eles... Agora, isso não acontece com tanta frequência não [...] O ambiente aqui é muito gostoso pra trabalhar, então geralmente eles vão embora quando eles formam, ou quando eles conseguem uma bolsa mais alta (Professor 14, quadro 14, A, p. 197).

Com o aumento de investimentos no ensino superior e o REUNI - que teve como uma de suas metas a inserção de novos sujeitos nos cursos de formação (MEC, 2016) -, assistimos a uma expansão universitária que traz um novo perfil de alunos para a universidade, muitos deles de camadas populares que dependem do aporte financeiro das bolsas ou de algum emprego para se manter na universidade. A participação em atividades de pesquisa e extensão pode não somente permitir que o aluno tenha contato com todas as contribuições mencionadas, mas também para que possa se dedicar integralmente à formação acadêmica.

Esse tripé é vital, pra gente pensar em todo ensino [...] é muito angustiante, a gente queria muito que houvesse a possibilidade e tal, mas para isso a gente precisa de condições de trabalho assegurar condições efetivas, eu estou falando financeiramente, sobretudo para os licenciando porque se não eles não ficam (Professor 9, quadro 7, A, p. 173).

Muitos dos licenciandos, sobretudo os que estudam à noite, assim como os alunos da EJA, trabalham durante o dia e frequentam as aulas noturnas, por isso não conseguem se envolver em nenhuma atividade além daquelas que são obrigatórias do curso. Por esse viés, reconhecemos a relevância da formação pelo ensino, que contemple a modalidade EJA, principalmente porque, apesar da importância das ações extracurriculares, infelizmente elas ainda não são acessíveis a todos os alunos. Ademais, o financiamento também não atinge a todos – com exceção da bolsa de permanência –; programas de formação, como o PIBID (JARDILINO; MENDES, 2015), abrangeram a participação de poucos graduandos, criando assim uma exclusão na inclusão.

Como vimos, as atividades de pesquisa e extensão são de fundamental importância para a formação dos graduandos, pois permitem trabalhos conjuntos que integram professores formadores, professores da rede, graduandos e alunos da EJA, oportunizando o aguçamento da curiosidade, a reflexão e a problematização do próprio ensino e das teorias estudadas nas universidades. A vivência da prática que essas

atividades oportunizam podem despertar interesses pela modalidade EJA, de maneira que nela se engajem profissionais verdadeiramente comprometidos com a qualidade de formação que se oferta nessa instância de ensino. A transformação das práticas educativas fica tão mais próxima quando mais se investe no aperfeiçoamento desses processos e quanto mais se promove sua inserção também no ensino.

3.3. Concepções de formação do professor para EJA: o que dizem os formadores.

Por fim, essa terceira categoria busca apresentar e analisar as concepções de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos a partir da percepção dos professores formadores que trabalham com a EJA nas universidades federais de Minas Gerais. Com o intuito de atender a esse objetivo, enfocaremos os seguintes tópicos: formação inicial que dê base para a atuação na EJA; formas de ocorrência dessa formação; relevância dessa formação para a atuação na EJA; elementos que são imprescindíveis a essa formação.

Quanto ao fato de o curso de Pedagogia das instituições estudadas proporcionarem ou não uma formação inicial que dê base para a atuação na EJA, as opiniões variam de acordo com cada instituição e com as diferentes visões entre coordenadores de curso e professores da área. Para o professor coordenador do curso e para o professor que leciona EJA na Pedagogia da UFMG, os alunos do curso de Pedagogia somente terão uma formação inicial voltada para a EJA, se optarem por fazer a Formação complementar em Educação de Jovens e Adultos.

Se a pessoa não fizer uma complementação na educação de jovens e adultos, acredito que não. Se a pessoa fizer, acredito que ele dá uma base. Mas se a pessoa fizer ou se a pessoa não fizer, eu não acredito que ele dá a ela a sustentação necessária, nem teórico, nem prática (Professor 2, quadro 8, A, p. 177).

Na percepção do professor, ainda que cursem a Formação Complementar na área, os alunos não terão uma formação teórica e prática adequada para se tornarem docentes na EJA, pois, ao optarem por essa formação, poderão cursar cinco disciplinas

sobre a EJA. Para o professor, é preciso repensar a abordagem, no sentido de se analisar se a articulação teoria e prática está sendo observada, se o perfil de professor adequado a essa atuação está sendo discutida e se o que é proposto no curso condiz com os objetivos da formação.

Já para o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia da UFVJM, a instituição proporciona um contato inicial que desperta o aluno para a área; se optar por trabalhar com a EJA, ele pode se aprofundar realizando um curso de especialização voltado para a modalidade.

[...] eu acho que é um contato inicial mesmo e até por conta dessa concepção de formação. Essa formação, ela é inicial, ela é continuada ao longo da vida. Então, eu acredito que só de ter esse contato inicial [né], isso já desperta algo, que caso o aluno queira [né], que ele for trabalhar com educação de jovens e adultos, depois ele vai procurar. A gente tem as especializações, que o próprio MEC e a SECADI têm fomentado (Professor 3, quadro 9, A, p. 181-182).

Na UFOP, o coordenador acredita que o curso mostra ao aluno que há uma discussão sobre a EJA e dá condições para que ele possa buscar mais a respeito depois de formado. Já o professor que trabalha com a EJA no curso de Pedagogia reconhece que, diante da limitação da carga horária da disciplina, o curso não oferece uma base sólida, mas indica a existência da EJA e desperta curiosidade nos alunos.

[...] tenho que ter pelo menos uma formação inicial que me proporcione condições para continuar [...] (Professor 4, quadro 4, A, p. 165).

[...] base para isso ela tem um pouco de dificuldade de ser base para atuação, porque ela precisaria de mais tempo para falar um pouco da prática, então do histórico, do legado da educação popular, do sujeito, precisaria então da prática [...] É de trinta horas. Então, ela acaba aguçando a curiosidade e talvez a gente consiga demarcar o terreno que tem algo diferente [...] (Professor 5, quadro10, A, p. 183).

Para o coordenador da UFU, o curso apenas suscita nos alunos o desejo por conhecer mais sobre a EJA. Já para o professor que leciona EJA no curso de Pedagogia, o trabalho que ele realiza na disciplina obrigatória, apesar da limitação da carga horária,

oferece aos alunos uma boa base para atuarem na EJA. No entanto, ele adverte que, ao se formarem, eles deverão dedicar-se a aprofundar os estudos.

Não uma formação inicial, mas o desejo sim, despertar, deve despertar o interesse acho que uma reflexão bem preliminar, sim, mas instrumentalizar mesmo, conseguir que ele saia daqui um educador de jovens e adultos, não (Professor 6, quadro 5, A, p. 166).

Tem, e eles saem bons naquilo que eu consigo trabalhar, mas falta muita coisa, porque é uma carga horária muito pequena pra uma área tão importante. Mas o termo, o [...] usou um termo adequadíssimo, é base e ele vai ter que correr atrás, apesar de conseguir sinalizar bons caminhos pros alunos, não tem receita, muitas coisas eles vão saber, “olha a professora falou isso, falou aquilo”. (Professor 7, quadro 11, A, p. 187).

No que se refere à UFJF, o coordenador ressalta que o curso proporciona essa formação, mas, ao mesmo tempo, menciona que ela se presta a “provocar o aluno” e que seria necessária uma formação continuada específica na área. O professor que leciona EJA no curso também enfatiza o caráter de iniciação para a atuação na modalidade, mencionando que o que se oferece na disciplina que ministra é apenas um primeiro passo, que auxilia os alunos a descontruírem alguns pré-conceitos a respeito da modalidade.

Sem dúvida nenhuma [...] acho que para formação inicial pelo menos para provocar os nossos estudantes a gente tem. Os fundamentos teóricos metodológicos, eu acho que dá essa possibilidade [...] Mas agora é aquela coisa, como formação inicial, eu acho que dá conta, mas agora precisaria, [...] se você vai se dedicar a isso, precisaria de uma formação continuada até para você trabalhar com as áreas (Professor 8, quadro 6, A, p. 168).

Eu também não acho que eu estou formando educadores, porque eu acho que o trabalho da graduação, ele é um trabalho inicial, ele é um trabalho inicial que o sujeito precisa decidir motivado por uma escolha, algo que despertou nele ou pela trajetória que ele vai construir buscar coisas para além daquilo. Então, eu acho que a disciplina, eu sempre digo assim, ela planta uma semente que em alguns casos germina [...] no sentido de que se compreenda e eu acho que a maioria compreende de desfazer aquela ideia de que esse jovem adulto é o vagabundo que não quis saber, a disciplina desfaz isso, ao trabalhar com uma lógica do direito, ao mostrar essa história de uma escola recente que não foi destinada a todos, que foi tendo um acesso

gradual a nossa universalização do acesso no fundamental regular do final da década de noventa [...] (Professor 9, quadro7, A, p. 171).

Conforme o professor coordenador e o professor substituto que atua na EJA, o curso de Pedagogia da UFSJ tem contribuído para assegurar um contato inicial com a EJA aos graduandos. Para o professor que trabalha com a EJA no curso, em razão da reduzida carga horária, as discussões acabam sendo “superficiais”.

Ai eu acho que depende do que a gente chama de base, porque acho que a mesma coisa que eu te falei pensando como aluna. Acho que alguma base sim, é:: mas por ser uma única disciplina, eu acho que as discussões elas vão ficar superficiais, [nê]? Não há como é::, não há, não há como você aprofundar tanto, então eu acho que alguma base, sim (Professor 11, quadro 12, A, p. 191).

Por fim, no que está relacionado à UFV, ambos, coordenador e professor que leciona EJA no curso, acreditam que os alunos têm tido uma formação que dá base para o trabalho na EJA. Para o coordenador, o conjunto que envolve ensino, pesquisa e extensão é capaz de atender a essa formação inicial. Não obstante, o professor que trabalha com a modalidade ressalta que, para que essa formação realmente ofereça a base necessária, seria importante implementar o estágio obrigatório na EJA, para que os alunos pudessem ter um contato direto com a modalidade.

[...] um contato inicial, eu acredito que sim. Eu acho que a gente tem as disciplinas, eu acho que a gente tem outros projetos, tem o núcleo. Eles não saem do curso sem ter uma noção inicial. “Ah, eu fiz o curso de Pedagogia e nunca ouvi falar nisso”, não. Eles saem do curso com uma visão inicial, e aí eles podem fazer uma especialização (Professor 13, quadro 1, A, p. 158).

Sim! Porque a partir do momento que a gente tem o semestre inteiro pra discutir, pra compreender a história da EJA, eles compreender o que ela é hoje [...] Suficientemente não, precisaria mais, porque uma disciplina obrigatória, ela não dá conta de oferecer e dar essa base formativa, uma disciplina obrigatória não dá conta. Na minha percepção, era necessário que os alunos tivessem uma disciplina obrigatória e um estágio, ou duas disciplinas obrigatórias. Então, com certeza não é suficiente. Existe alguma base sim, mas não é suficiente. E eu tenho ouvido isso dos alunos que se formam e vão atuar no mercado (Professor 14, quadro 14, A, p. 198).

Para os professores da UFV, a base para a atuação em EJA já está prevista no currículo. No entanto, eles admitem que nem todos os alunos têm acesso às atividades curriculares desenvolvidas na instituição e que a carga horária das disciplinas compromete as discussões e a formação para a EJA.

Os professores entendem que o curso de Pedagogia das respectivas universidades em que trabalham não tem propiciado, ou apenas proporcionado parcialmente, uma formação inicial que dê base para a atuação na EJA. Eles compreendem que a instituição tem, por meio de suas atividades obrigatórias e comuns a todos os alunos, contribuído para despertar o interesse dos alunos para que, após a formação inicial, aprofundem as discussões sobre a EJA.

Como já mencionado ao longo do texto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia prevê em seu art. 5º que o curso de Pedagogia deve “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens” (BRASIL, 2006, P. 2) tanto para crianças quanto para aqueles que não foram escolarizados na idade adequada. Também o Parecer CNE/CEB nº 1/2000, em seu art. 17, afirma que a formação inicial e continuada dos professores da EJA deve compreender as especificidades da modalidade, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia deveriam, por lei, proporcionar uma base na formação inicial para a inserção do profissional também na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, como mencionado pelos colaboradores da pesquisa, a maioria das universidades tem apenas apresentado a EJA aos alunos e despertado em alguns o interesse de aprofundar na temática, que será atendido em outras instâncias de formação. Os termos “despertar”, “aguçando a curiosidade”, “visão geral” “sinalizar bons caminhos”, “provocar” são recorrentes na fala dos sujeitos quando se referem à formação em EJA.

Esse quadro demonstra uma fragilidade nos cursos de Pedagogia quanto à formação de docentes específica para a EJA das universidades federais mineiras, que precisa ser enfrentada. Observa-se uma desconexão entre a valorização que os professores imputam à formação para a EJA e o que efetivamente as instituições oferecem. Para os professores, a formação inicial que contemple a EJA é extremamente relevante, pois, mesmo que os alunos optem por outras áreas de atuação da Pedagogia

depois de formados, terão, ao menos, conhecimento da modalidade e do trabalho diferenciado que se desenvolve nela; um trabalho que requer um olhar diferente para sua estrutura, sujeitos, currículo, materiais e práticas.

[...] nem que você não se dedique aquele tipo de trabalho, mas pelo menos aquilo bateu na sua porta de alguma maneira: ó a educação de jovens e adultos está acontecendo alguma coisa nesse lugar, eu posso me dedicar ou não, mas eu fui avisado de que alguma coisa está acontecendo, alguém disse ó, aqui, ó, a educação de jovens e adultos existe (Professor 8, quadro 6, A, p. 169).

Que eu não sei se num futuro o exercício profissional vai vingar ou não, mas que, de alguma forma, mexeu (Professor 9, quadro 7, A, p. 173).

[...] a gente precisa, sim, da formação inicial, porque é mais gente compreendendo a estrutura, compreendendo e quando estiver em um posto de poder local, ela pode interferir melhor [...] (Professor 5, quadro10, A, p. 183).

Este espaço de formação do curso é o que eu te disse e que eu custumo dizer para os meus alunos: abre a perspectiva do aprofundamento, desperta ao aluno a vontade de conhecer mais, essa disciplina é mais um chamativo para você dizer: “Olha, existe EJA! Existe essa modalidade, eu quero entende-la melhor, eu quero me aprofundar nela.” Então, esse espaço contribui no sentido de incitar num aprofundamento, de motivar, de chamar pra isso (Professor 14, quadro 14, A, p. 198).

Entender a modalidade e suas especificidades significa trabalhar de forma diferenciada com seus alunos, proporcionar-lhes uma educação de qualidade, que se baseie em um trabalho que o entende como o sujeito, que valorize sua história e que compreenda a exclusão que o levou a abandonar a escola. A compreensão dessas questões poderá contribuir para que esse sujeito não seja novamente excluído e passe a perceber a escola como um lugar que também lhe pertence.

Os professores apontam em suas falas diversos elementos norteadores sobre a formação de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia. Dentre eles, destaca-se a importância de termos um espaço maior nos currículos para disciplinas obrigatórias que promovam a discussão e o aprofundamento sobre estudos na modalidade, pois o fato de

serem obrigatórias assegura que todos os alunos terão discutido e compreendido a EJA. A esse respeito mencionam:

[...] acho que poderia ter uma disciplina a mais. [...] Acho que um espaço maior poderia ser cedido (Professor 10, quadro 2, A, p. 159).

[...] a gente tem sim, tem espaço, pesquisa, grupos de pesquisa, seminário, conhecimento sobre a educação de jovens e adultos, circula aqui na faculdade de Educação. Só que ele não está colocado como disciplina obrigatória, então a lacuna está é ai, [nê]? A gente precisa garantir que tenha as disciplinas obrigatórias voltadas para a educação de jovens e adultos. Se o aluno não atuar, ele vai ficar perdido. Se ele fez essa disciplina, ele vai ter que correr atrás, [nê]? Ele tem condições? Tem. Mas se ele tivesse esse conhecimento sistematizado, ir [lá] na sua matriz obrigatória eu acho... (Professor 1, quadro 3, A, p. 161).

[...] pensando na universidade federal, eu acho que falta um pouco sim desses espaços de formação mais voltados pra atuação... eu acho que falta, mas isso talvez seja minha opinião influenciada pelo fato de que eu estou há pouco tempo atuando na educação básica, e ai o meu olhar crítico volta pra minha formação... [nê]? É muito... a influência desse momento que eu estou vivendo... de uma coisa pessoal, assim (Professor 11, quadro 12, A, p. 193).

Se atentarmos para as análises da categoria “currículo”, percebemos que, de fato, o espaço destinado à EJA nas universidades tem sido diminuto, principalmente, se compararmos com a análise curricular, em que se constata a enorme diferença entre a quantidade de disciplinas que tratam da EJA e as que se referem às demais faixas etárias.

Outro aspecto apontado pelos professores, que também pôde ser percebido na discussão sobre os conteúdos “extracurriculares”, é a necessidade de mais espaço em projetos de pesquisa e extensão. Nossos dados demonstram que ainda são poucas as ações extracurriculares que trabalham com a EJA; em algumas universidades, não há nenhuma atividade de pesquisa ou extensão sendo desenvolvida. No enunciado abaixo, o professor assinala a importância dessas atividades na formação dos alunos.

[...] acredito que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é um passo. É um passo, é, para essa garantia dessa formação. E as atividades de extensão e de pesquisa são o que movem, [nê], a

universidade, é o tripé, são as três coisas. Então, eu acredito que é, é muito importante né, o desenvolvimento dessas três vertentes dentro da universidade (Professor 3, quadro 9, A, p. 182).

Os professores destacam ainda a importância de o curso de Pedagogia promover uma formação curricular integrada que permita ao aluno construir-se como sujeito autônomo, que percebe que a busca permanente por conhecimentos é uma das tarefas fundamentais do professor. Nesse caso, o trabalho interdisciplinar pode contribuir para expandir as discussões e aguçar a curiosidade dos sujeitos para diversas questões que podem emergir a partir das reflexões. Desse modo, pode-se romper com os modelos fragmentados de formação que prevalecem nos currículos.

[...] um diálogo mais constante entre as áreas, mas eu vou repetir de novo, eu não posso impor isso a um colega, eu converso com os meus colegas e a gente vai conversando [...] Já falei que tem um professor aqui que trabalha com as questões étnico-raciais, eu queria fazer um trabalho junto com ele porque ele trabalha no mesmo período que eu [...] quem sabe a gente faz um trabalho que seja das duas disciplinas, um trabalho interdisciplinar. Você vai discutir as questões de relação étnico-racial e eu discuto alguma coisa, problematizando a educação de jovens e adultos (Professor 9, quadro7, A, p. 174).

Há uma discussão no departamento que a gente aprenda a fazer interlocuções das disciplinas que tiveram uma afinidade. Então, você vai encontrar afinidade na educação de jovens e adultos nas relações étnico- raciais, na relação família-escola, na Sociologia, na História da Educação, deveria abordar. Porém, como acaba sendo para o estudante novo, um foco de estudos, as leituras ainda não estão tão... (Professor 5, quadro 10, A, p. 182).

Eu só posso construir um profissional mais autônomo, se eu der pra ele uma formação também que possibilite isso. Nos currículos que nós temos, eu acho que talvez não só da UFOP, mas os que eu conheço, que é formação disciplinar, é um currículo fechadinho, um currículo fragmentado. Isso acaba cerceando um pouco dessa construção, dessa autonomia pelo conhecimento, dessa busca, [nê]? Num currículo um pouco mais integrado, que talvez seja um pouco de utopia aqui o que eu estou dizendo [nê], mas se você consegue ter um currículo um pouco mais integrado talvez ajude mais nessa construção e também na possibilidade dele construir essa trajetória mais (inaudível). Mas nos currículos que a gente tem, eu acho que isso é um pouco mais complicado. Alguns conseguem, [nê]? Eles vão buscando projetos, participando, eles mesmos constroem uma trajetória mais autônoma. Mas isso não é uma coisa que o curso propicia a todos os alunos (Professor 4, quadro 4, A, p. 164).

Como demonstram esses enunciados, os professores concordam que a EJA pode ser discutida e trabalhada também em outras disciplinais, e não somente nas que tratam especificamente da modalidade. A proposta interdisciplinar está pautada pelo diálogo e pela busca de articulação entre EJA e conteúdos do currículo.

Os professores ressaltam, ainda, um aspecto que já apontamos no tópico anterior: a importância de se deslocar as disciplinas de EJA para o início do curso, propiciando, com isso, contato com os estudos sobre a modalidade, desde o ingresso na universidade. Os alunos terão, assim, mais tempo de se aprofundar na área.

Eu acho que é essa perspectiva que a gente está tentando fazer, sabe? De garantir itinerários, de começar, de trazer a discussão mais no início do curso e os alunos que se identificarem com ela terem a possibilidade de caminhar nesse itinerário formativo. Então, eu penso que não dá pra gente continuar querendo formar um profissional que dê conta de todas as áreas, isso a gente não vai, e aí os cursos, os nossos cursos, por exemplo, já até pela carência de professores, ele focou muito mais na questão dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Para essa área nós temos uma quantidade maior de professores, do grupo de professores que a gente tem. Então, eu fico pensando a gente poderá ter essa possibilidade de ter os itinerários [...] aí o professor poderia ter seis disciplinas optativas na área de educação de jovens e adultos. Entendeu? Aí, sim, se você que gosta da área de educação de jovens e adultos fizesse esse itinerário, traçasse esse itinerário para você, você sairia daqui com uma boa formação para esta área. Da mesma forma para a educação, infantil, da mesma forma pra educação especial, e assim por diante porque esses itinerários, eles não vão ser trilhados de acordo com o perfil de cada profissional que a gente tiver, porque são os núcleos que vão ofertar essas disciplinas optativas. Então, o núcleo ele tem que perceber, olha nós queremos fazer itinerário (Professor 6, quadro 5, A, p. 167).

Se desde a entrada das pessoas aqui, elas estudassem também educação de jovens e adultos. Por exemplo, se na aula de leitura elas vissem como trabalhar leitura com crianças e com jovens e adultos, se na aula de literatura elas vissem como trabalhar literatura com criança e com jovens e adultos [...]. Se em todas as disciplinas delas, elas fossem formadas para aquilo que elas estão recebendo o diploma. Porque é mais do que o meu querer, com certeza, é o meu querer, porque mais do que pesquisadora da EJA eu sou militante da EJA, então é o meu querer, mas muito mais que o meu querer, é a obrigação dessa instituição (Professor 2, quadro 8, A, p. 177).

Um dos professores ressalta que, além do conhecimento sobre a modalidade e suas especificidades, é fundamental que haja uma interação constante entre teoria e prática ao longo de todo o curso, para que não somente os alunos ouçam falar da EJA, mas também possam compreender, de fato, como ela acontece no dia a dia.

[...] essa formação inicial dos estudantes, ela não pode se pautar na teoria, ela precisa de pautar o tempo inteiro na interação da teoria com a prática. Ela precisa, ela precisa o tempo inteiro estar pautada ali na práxis pedagógica, ela precisa estar em diálogo com os princípios da educação popular, ela precisa o tempo todo levar em consideração o mundo do trabalho, que esses educandos da EJA eles não são estudantes que de vez em quando trabalham, eles são trabalhadores que estudam [...] (Professor 2, quadro 8, A, p. 176).

Ademais, apresentaremos um quadro com os elementos que os professores formadores das instituições estudadas consideram como imprescindíveis para a formação dos professores que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos; alguns deles já foram apontados e discutidos ao longo das análises anteriores.

Quadro 9- Elementos imprescindíveis à formação de professores para a EJA na percepção dos professores formadores

Questões pontuadas
Compreender o sujeito da EJA
Perceber a necessidade de trabalhar na prática dialogando com a vida do sujeito
Entender a diferença entre o trabalho com crianças e jovens e adultos
Compreender a EJA como um direito
Discutir a questão de inclusão social, diversidade, educação popular, sustentabilidade, educação profissional
Pautar a formação na práxis pedagógica
Ter contato com turmas de EJA para observarem na prática quem são esses sujeitos
Conhecer os métodos de alfabetização
Escolher a área de interesse para atuação profissional
Perceber que não há uma receita para o trabalho e que cada contexto exige algo diferente
Perceber que a definição da metodologia de trabalho deve se pautar no sujeito
Discutir gestão, para compreender a importância da contribuição com o pedagógico
Entender o diálogo entre tecnologias e prática

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

É consenso nas entrevistas com os professores, que o principal elemento que deve fazer parte da formação docente é a discussão sobre os sujeitos da EJA. Para os

docentes, o trabalho com a modalidade deveria ter como elemento central o aluno, buscando entender quem é esse sujeito, sua história e sua trajetória, reconhecendo-o como produtor de cultura. Por outro lado, conhecer o sujeito também implica perceber a necessidade de se desenvolver um trabalho em sala de aula diferente daquele que se realiza com crianças.

Grande parte dos professores menciona que a formação inicial deve estabelecer um diálogo com a prática. Nessa perspectiva, pontua que a interação com a prática poderá aproximar os alunos da realidade que vivenciarão como docentes e levá-los a compreender, de fato, a diferença entre o trabalho com crianças e o trabalho com jovens e adultos. Para os docentes, alguns temas que são recorrentes na EJA, tais como inclusão social, diversidade, educação popular, sustentabilidade, educação profissional, precisariam compor essa formação. Além disso, há que se considerar estratégias para introduzir as novas tecnologias nas salas de aula da EJA.

Outros elementos são mencionados pelos formadores, porém com menor recorrência. São eles: desenvolvimento de uma formação que tenha como princípio a práxis²⁶ pedagógica; conhecimento sobre os métodos de alfabetização; percepção de que não existe uma receita para o trabalho, pois ele irá variar de acordo com o contexto; discussões sobre a gestão, para que se possa trabalhar como um gestor que facilita a prática pedagógica; e, por fim, a escolha da área de atuação profissional.

De nossa parte, concordamos com os docentes entrevistados que os aspectos e temas por eles assinalados devem pautar a formação inicial dos professores. Porém, as análises a que procedemos em relação aos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais demonstram que eles não estão efetivamente sendo observados nas licenciaturas. É certo que a limitação da carga horária de estudos que abordam a EJA justifica, em muita medida, essa lacuna, mas também é certo que urgem debates que problematizem essa questão e busquem respostas para elas.

As análises aqui empreendidas comprovam a relevância e a necessidade de pesquisas com enfoque na formação inicial de professores para a EJA, afirmadas na

²⁶ Para Sánchez Vázquez (1977, p. 241), “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

bibliografia de que lançamos mão neste trabalho. Propusemo-nos, quanto a Minas Gerais, a oferecer uma visão ampliada acerca do tratamento que essa temática vem recebendo nos cursos de Pedagogia das universidades federais. Todavia, há um filão de pesquisa maior e que se impõe como urgente, pois a formação da maioria dos graduandos dos cursos de licenciatura, no Estado, está a cargo das instituições privadas – e, num corte ainda mais perverso, em cursos de educação à distância. Esse quadro leva-nos a reafirmar a importância de se tomar a pesquisa sobre formação inicial - em especial, com suportes formativos de professores para atuar na EJA e em todas as questões que a envolvem, tais como educação inclusiva, educação indígena, diversidade, trabalho e cidadania - como prioridade da pesquisa educacional no campo da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 22 e 23, grifo do autor).

A questão norteadora de nossa investigação, baseada em nosso objetivo geral, foi “**Como os cursos de Pedagogia tratam a formação para atuação na EJA?**”. Na busca pela resposta, outros questionamentos foram emergindo: 1. como o currículo dos cursos de Pedagogia tem trabalhado a formação para a EJA?; 2. de que maneira as ações extracurriculares têm contribuído para essa formação?; 3. quais são as concepções de formação inicial de professores para a EJA na percepção dos professores formadores? Direcionados por esses questionamentos, demos início à pesquisa que se estendeu por pouco mais de dois anos e se tornou, diante de sua complexidade, um grande desafio.

A imersão no campo, que esta pesquisa propiciou, ampliou nosso olhar sobre a análise dos documentos institucionais e sobre as informações coletadas nos sites das universidades estudadas, indicando novas possibilidades de pesquisas. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de visitas às instituições e de consecução das entrevistas com os professores, percebemos que a imersão no campo foi fundamental para que pudéssemos, além de coletar os dados, compreender o funcionamento de cada um dos cursos e enxergá-los na forma como efetivamente acontece, tendo como base a voz dos professores formadores, que se confrontam diariamente com as questões relacionadas à nossa investigação.

O contato com o campo e com os sujeitos entrevistados resultou em dados surpreendentes, que, por sua vez, suscitaram uma dúvida que nos perseguiu por toda a organização da análise: como lidar com o grande volume de dados que fora coletado? Nesse sentido, destacamos a validade da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Orientados por ela pudemos organizar e analisar os dados, com uma razoável segurança.

Em relação às instituições estudadas, compreendemos que as universidades federais de Minas Gerais são instituições de ensino superior públicas, sérias, que oferecem cursos em diversas áreas de atuação profissional. Não foi nossa intenção responsabilizar as IES estudadas pelo sucesso ou fracasso da EJA, tampouco o professor, pois reconhecemos que a prática desse profissional defronta-se com muitas questões, cuja resolução está distante de seu alcance. Aspectos como o investimento em políticas públicas e condições de trabalho impactam sobremaneira a qualidade de formação oferecida e não podem ser resolvidas nem pelo professor que trabalha com a EJA nos cursos de Pedagogia nem pelo coordenador. Nossa proposição foi a de apresentar subsídios para se repensar a formação inicial do professor de EJA, mediante a assunção de sua relevância no atual contexto social brasileiro. Nossa pretensão foi a de, com as reflexões suscitadas por esta pesquisa, contribuir para a transformação da qualidade de ensino que hoje se oferece na modalidade EJA.

Em relação à associação entre formação inicial e currículo, ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais, constatamos que os estudos relacionados à modalidade têm ocupado um lugar marginal nos currículos. A maior parte dos cursos apresenta, em média, duas disciplinas sobre a EJA e somente duas das instituições exigem estágio na modalidade. Os currículos fragmentados e os estudos formalistas impostos por eles ainda são desafios que precisam ser superados pelas IES. É fundamental que, para isso, se reconheça o valor do currículo como um espaço de criação, rompendo-se com a ideia de estrutura rígida que tradicionalmente o caracterizou. O currículo deve prever, em sua organização e em sua consecução, o diálogo entre teoria e prática, numa dinâmica que permita o confronto das práticas mecanizadas de formação e possibilite aos graduandos conhecer, de fato, a realidade da EJA.

Sobre o enfoque curricular dos cursos investigados, constatamos que, de forma geral, os cursos de Pedagogia têm tratado de maneira prioritária os estudos relacionados à infância e que são recorrentes as lutas entre os professores na busca por mais espaço para as áreas com as quais trabalham. Por isso, concordamos com um dos professores entrevistados, que enfatiza que os currículos das universidades se configuram de acordo com os interesses e formações dos professores que fazem parte de seu corpo docente.

Lamentavelmente, alguns dos professores entrevistados ainda compartilham a noção de que, assim como a EJA, muitas outras temáticas não são trabalhadas com muita profundidade, e que os cursos de Pedagogia não dispõem de tempo para desenvolver essa formação. Diante desse entendimento, prevalece a compreensão de que a EJA deve ser explorada como um tema transversal e que o contexto do curso justifica o fato de ela não ser reconhecida por alguns dos professores formadores como uma modalidade de ensino, contradizendo o que está assegurado pela lei. Quando legitimada como tal, ressalta-se a necessidade de as instituições formadoras lhe dispensarem maior atenção. Isto é, apenas o reconhecimento de seu estatuto não garante a organização de um currículo voltado para a formação específica para a modalidade.

Ainda quanto às questões analisadas na categoria currículo, outro aspecto que nos chama atenção é o fato de as disciplinas que promovem estudos a respeito da modalidade acontecerem nos últimos períodos do curso de Pedagogia. A nosso ver, a localização curricular das disciplinas pode influenciar no interesse e nas possibilidades de aprofundamento dos estudos que se referem à EJA.

De maneira geral, nossas análises sobre as matrizes curriculares demonstram, como reconhecem alguns dos professores entrevistados, a necessidade de reformulações curriculares que, de fato, permitam a compreensão da EJA como uma modalidade de ensino e que assegurem a todos os alunos, na instância do ensino, um espaço maior para discussões e estudos. Assim, todos terão a oportunidade de conhecer a modalidade como um campo em que podem, por vontade e engajamento próprios, atuar. Não se pode reservar esse conhecimento apenas àqueles que tiverem condições de participar de atividades de pesquisa e extensão.

Quanto às ações extracurriculares, percebemos que ainda prepondera a visão compensatória, na compreensão de que elas podem contribuir para suprir a limitação dos estudos promovidos pelos currículos. Contradiz-se, dessa maneira, a proposta de a universidade se pautar pelos princípios do tripé universitário, que propõe o trabalho *conjunto* entre ensino, pesquisa e extensão, de maneira a garantir por meio deles a vivência teórica, prática e reflexiva da formação.

Os dados coletados indicam-nos que, das oito instituições estudadas, três não têm desenvolvido atividades de pesquisa e extensão referentes à EJA, por motivos que

envolvem a falta de estrutura, ausência de financiamento e acúmulo de trabalho docente. Trata-se de um resultado a lamentar, haja vista as contribuições que podem ensejar essas atividades na formação do profissional que atuará nessa modalidade. Nelas, os graduandos poderiam aprofundar discussões sobre a modalidade, trabalhar temáticas específicas, inserir-se no campo acadêmico-científico e vivenciar na prática atividades da docência, seja para atuação no ensino superior - pelo contato e aprendizagem a partir da observação e trabalho conjunto com docentes das universidades -, seja na educação básica - por meio da vivência da prática docente possibilitada pelos núcleos de alfabetização de jovens e adultos que há em algumas das universidades.

A respeito das vivências oportunizadas pelas ações de pesquisa e extensão, verificamos que elas têm contribuído para despertar o interesse dos alunos para o trabalho docente na modalidade. A partir dos dados coletados para a construção do perfil dos professores entrevistados, podemos inferir que a maior parte dos que trabalham com a EJA nas universidades estudadas teve contato com alguma atividade de pesquisa e extensão em sua graduação, e que isso os levou ao interesse pela área.

Além dessas contribuições já apontadas, têm-se também as reuniões de orientação como espaços frutíferos para discussões, aprendizagens e construção de saberes docentes, também para reflexões e questionamentos que envolvem teorias e práticas.

Acerca das ações extracurriculares que são desenvolvidas nas instituições, identificamo-las como importantes espaços para a formação crítico-reflexiva, que contribuem para o processo de reflexão na e sobre a prática, mencionado por Schön (1995). Não obstante, cabe ressaltar o número limitado de bolsas para essas atividades, o que acabam tornando-as acessíveis a poucos alunos.

No que concerne às concepções de formação inicial dos docentes, elas condizem com as maneiras pelas quais os professores entrevistados se posicionaram em relação às questões que foram exploradas em nossa análise. De maneira geral, eles entendem que a formação inicial deve focar prioritariamente os estudos referentes aos sujeitos da EJA, para que se compreenda a importância de se desenvolver um trabalho diferenciado para esse público, tendo em consideração que não há uma receita e que a prática estará relacionada de forma direta ao contexto.

Os professores entrevistados ressaltam também a importância de os cursos de Pedagogia proporcionarem uma formação que estabeleça um constante diálogo entre teoria e prática e que as universidades tragam as discussões sobre a modalidade para o inicio dos cursos. Assim, segundo os docentes, haveria mais alunos interessados em permanecer na busca por se aprofundar nos estudos sobre a EJA.

Algumas outras questões, como discussões a serem promovidas nas disciplinas e a escolha da docência na EJA, também são apontados como fundamentais para o trabalho de formação desses docentes. Esta pesquisa indicou outras tantas, dentre elas, destacamos o choque de horário entre as aulas da EJA e as aulas do curso de Pedagogia noturno, tanto no que se refere ao estágio na modalidade, quanto à participação em ações extracurriculares. Os alunos que estudam no noturno, na maioria das vezes, não conseguem ter contato com a modalidade, em nenhuma das duas atividades formativas, o que acaba limitando ainda mais a possibilidade de se vivenciar a realidade da EJA na prática, o que, sem dúvida, compromete a formação do futuro professor.

Este trabalho indicou também a discrepância existente entre a percepção dos professores que atuam com a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades e os coordenadores de curso. A nosso ver, a inserção dos professores no campo e o contato mais aprofundado com estudos referentes à área levam-nos a perceberem, de maneira mais clara, as implicações da ausência dessa formação. Apesar dessa diferença, tanto professores quanto coordenadores assinalam a necessidade de uma reformulação curricular e de um espaço maior para a formação voltada para a modalidade.

Diante do reconhecimento da necessidade de repensar a formação inicial de professores para a modalidade, vale mencionar os professores formadores que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia, como sujeitos que vivenciam os percalços do trabalho docente, que lhes exige cada vez mais atuação em atividades de ensino pesquisa e extensão, não tem tido garantidas condições apropriadas para o desenvolvimento desse trabalho. Na maioria das universidades estudadas, há de um a dois professores que trabalham com a EJA, sendo eles os únicos responsáveis, nas instituições, por todas as atividades que dizem respeito à área.

Notamos que, apesar do acúmulo de trabalho, os professores se veem imbuídos da responsabilidade por essa formação. Por isso, mesmo sem condições apropriadas de

trabalho, sem financiamento adequado para pesquisas e atividades de extensão, e, mesmo tendo que abrir mão de seu horário de descanso, eles procuram desenvolver, no pouco que lhes é cedido nas instituições, um trabalho que aborde o máximo de questões relacionadas à EJA e que desperte o interesse dos futuros docentes para investigarem mais a respeito da modalidade.

Não é intenção desta pesquisa defender cursos específicos de formação de professores para a EJA, mas mostrar a realidade que se apresenta nas universidades estudadas e refletir sobre os caminhos que poderiam nortear uma formação de melhor qualidade no que tange à EJA nos cursos de Pedagogia.

Acreditamos que a necessária ampliação dos espaços destinados às discussões sobre a EJA nos currículos poderia acontecer não somente por meio de disciplinas que promovam estudos específicos sobre a modalidade, mas também pela abordagem da EJA ao longo de todo o curso, em disciplinas não específicas que possibilitam a interlocução com a área, como por exemplo, Política, Alfabetização, História, Letramento e tantas outras que deem abertura para os estudos que se relacionem a questões da EJA. Também nas ações extracurriculares, poderia haver mais espaço para a modalidade. Porém, para que isso fosse possível, seria necessário um número maior de professores que trabalham com a EJA - ou que possuem estudos sobre a modalidade -, melhores condições de trabalho, infraestrutura, investimento e apoio institucional.

Para que a formação de professores promova de forma igualitária estudos referentes às diversas modalidades de ensino, é crucial que as universidades tenham currículos mais equilibrados e sejam criadas políticas públicas de formação de professores específicas para a EJA.

A formação inicial de professores deve oferecer bases para a atuação na EJA. No entanto, conforme informações fornecidas pelos professores formadores, as instituições somente têm conseguido apresentar de forma sucinta a modalidade e enfatizar a necessidade de aprofundamento. Por esse motivo, apesar de reconhecermos que a formação inicial é apenas o primeiro passo de um processo que se estenderá ao longo de toda carreira docente, acreditamos que seria fundamental uma atenção maior à área já nessa etapa de formação.

Corroborando com a hipótese inicial dessa pesquisa, a análise de nossos dados leva-nos a concluir que, infelizmente, a formação inicial de professores para atuar na educação de jovens e adultos, como acontece nas universidades federais de Minas Gerais, por meio das atividades obrigatórias e comuns a todos os alunos, é precária. A formação que realmente dá bases para a atuação docente na EJA tem acontecido somente para os alunos que têm tido a oportunidade de participar das ações extracurriculares. São elas que têm possibilitado o aprofundamento e o contato mais direto com a vivência da prática docente.

Enquanto a EJA não for abordada com a devida importância pelas Instituições de Ensino Superior e compreendida em sua complexidade pelos alunos que se formam nos cursos de licenciatura, permanecerá a ideia de que a atuação nessa modalidade é apenas um recurso que se presta a completar a carga horária ou o lugar do menor esforço. Por esse motivo, os investimentos em formação continuada serão perdidos, pois a maior parte dos professores que passarem pela modalidade estarão nela provisoriamente.

Este trabalho instiga-nos a buscar respostas para outras questões que foram se interpondo no percurso da pesquisa. Por exemplo: como os alunos dos cursos de Pedagogia têm percebido a formação de professores para a EJA?; qual a relação entre a inserção em atividades de pesquisa e extensão e a escolha pela docência na EJA?; qual a diferença na formação dos alunos que cursaram somente as disciplinas e atividades obrigatórias e daqueles que tiveram a oportunidade de participar de ações extracurriculares?

Esses questionamentos demonstram que, ao mesmo tempo em que esta pesquisa priorizou a voz dos professores, dos coordenadores e das instituições, aponta para a necessidade de se abrir espaço também para a voz dos alunos. Trata-se de uma nova abordagem que, em razão das limitações impostas ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, não pôde ser aqui explorada.

Este trabalho recebe, portanto, de braços abertos, o futuro, que poderá ser sondado por esta pesquisadora, no esforço de articular mais vozes para mais bem se compreenderem as problemáticas que cercam a Educação de Jovens e Adultos, ou por

qualquer outro que tenha se sensibilizado com a temática ou com a abordagem aqui adotada e deseje, colaborativamente, contribuir com a sua ampliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Livros e artigos:

APPLE, Michael, W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da. *Curriculum, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. *Formação de educadores de jovens e adultos* (org.) Leônicio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. p. 221-230 In. *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. *Curriculum, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leônicio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte, autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. vol. 16, Portugal: Cortez, p. 221-236, 2003.

_____. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DI-PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714018>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

_____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio. *Formação de educadores de jovens e adultos* (org.) Leônicio Soares . — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Di-PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da educação de jovens e adulto no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: Pesquisas representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

_____. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leônicio. *Formação de educadores de jovens e adultos* (org.) Leônicio Soares . — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 200p.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. da C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73. jul/dez. 2001.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, Secad/MEC, UNESCO, 2008. 184 p.

FRASER, Márcia T. D. e GONDIM, Sônia M. G. *Da fala do outro ao texto negociável: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 28^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henri e SIMON, Roger. Cultura popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da. *Curriculum, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, José Rubens Lima; MENDES, Cláudio Lúcio. Políticas de formação de professores - O PIBID: identidade docente na formação inicial e continuada na região dos Inconfidentes - MG. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos, ZEULLI, Elizandra.. (Org.). *Políticas e contribuições do PIBID para a formação de professores* 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, v. 1, p. 45-71.

JARDILINO, José Rubens Lima e ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos práticas e saberes*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *A constituição da docência na Educação De Jovens E Adultos*. UFSC. *Curriculum sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

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

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da. *Curriculum, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. UFRJ. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu/MG. *Anais 37ª Reunião Anual da ANPED*, 04 a 08 de out. de 2007, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4491.pdf>> Acesso em: 25 de out. de 2015.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: Dossiê Temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Vol. 5, nº 7 Bahia: 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/26>. Acesso em: abr. 2016.

_____. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R de. *Curriculum e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos*. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Os professores e sua formação*. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORCARO, Rosa Cristina e SOARES, Leoncio José Gomes. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e Adultos. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Caxambu/MG. *Anais 37ª Reunião Anual da ANPED*, 02 a 05 de out. de 2011, Natal/RN. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-659%20int.pdf>> Acesso em: 20 de out. de 2015.

RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar e MOURA, Tania Maria de Melo. *Debates em educação: O ponto cego da formação de professores da/para educação de jovens e adultos*. Maceió, vol. 3, nº 6, ago./dez. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANT'ANNA, Sita Mara e PORCARO, Rosa. *A formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos nas IES*. In: III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA. 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Os professores e sua formação*. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu/MG. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT18-3659--Int.pdf>> Acesso em: 25 de out. de 2015.

_____. As Especificidades Na Formação Do Educador De Jovens E Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27. n.02. p.303-322. ago. 2011.

SOARES, Leônicio e SIMÕES, Fernanda Maurício. *A formação inicial do educador de jovens e adultos*. Educação e Realidade. Jul/dez 2004.

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

VENTURA, Jaqueline e CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun.

Documentos e dissertações:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Reuniões Científicas Nacionais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 25 de outubro 2015.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR (CAPES). Distrito Feral. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2015.

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. *A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos*. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado), Área de concentração: Educação. Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional, 1988. Disponível em: Acesso em: 20 de abr. de 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CBE nº 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CBE nº 01, de 05 de julho de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de Maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

COORDENADORA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Avaliação Trienal*. 2013. Disponível em : <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

COSTA, Andrea Cristina De Souza. *Ensino de física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores*. Mestrado Acadêmico em Educação para a Ciência/ Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru. 2012.

ERTHAL, Joao Paulo Casaro. *Estabelecimento de relações entre a formação inicial de professores de física e o ensino dessa disciplina para Jovens e Adultos: uma investigação pautada em atividades experimentais*. Doutorado em Ciências Naturais/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. 2011.

FÓRUNS EJA BRASIL. Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/>>. Acesso em: 25 de set. 2015.

_____. Seminários Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos (SNF). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/>>. Acesso em: 28 de set. 2015.

_____. Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) Sudeste. Espírito Santo, 27 a 29 de maio de 2011. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/es/node/328>>. Acesso em: 29 de set. 2015.

_____. Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) Sudeste. Minas Gerais, 25 de mar. de 2013. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mg/node/1117>>. Acesso em: 12 de out. 2015.

_____. Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) Sudeste. Rio de Janeiro, 30 de abr. a 02 de maio de 2015. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rj/node/411>>. Acesso em: 20 de out. 2015.

GAYA, Sidneia Magaly. *Elementos constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina*. 267 f. 2012. Dissertação (Mestrado), Área de concentração: Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

GONÇALVES, Becky Henriette. *Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de Jovens e Adultos: uma pesquisa-ação*. 2011. 128f. Tese (Doutorado) área de concentração: Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC). Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de agost. 2014.

_____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em 20 de abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UNIFAL). *Graduação em Pedagogia*. Lavras, 2016. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/portal/>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). *Graduação em Pedagogia*. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/>>. Acesso em: 20 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Graduação em Pedagogia*. Uberlândia, 2016. Disponível em: <<http://www.ufu.br/>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Graduação em Pedagogia*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/>>. Acesso em: 07 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). *Graduação em Pedagogia*. Ouro Preto, 2016. Disponível em: <<http://www.ufop.br/>>. Acesso em: 09 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ). *Graduação em Pedagogia*. São João Del Rei, 2016. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). *Graduação em Pedagogia*. Viçosa, 2016. Disponível em: <<http://www.ufv.br/>>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). *Graduação em Pedagogia*. Diamantina, 2016. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/>>. Acesso em: 13 de fev. 2016.

APÊNDICES

**Apêndice 1- Roteiro das entrevistas com os coordenadores e professores de EJA
das instituições**

ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR (A) DO CURSO DE

PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-DEEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

LINHA DE PESQUISA: INSTITUIÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PROFISSÃO
DOCENTE.

PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA
ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DE MINAS GERAIS

MESTRANDA: THAMYRES XAVIER MOREIRA-UFOP

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO-UFOP

Esse roteiro de entrevista tem como objetivo coletar dados para compor a pesquisa intitulada: *Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais*, sendo que os dados somente serão utilizados para fins de estudos acadêmicos. Gostaríamos de agradecer a disponibilidade dos professores em participar do trabalho e nos colocamos também à disposição para quaisquer informações.

1- Nome:

2- Formação:

3- Tempo de profissão na docência:

- 4- Tempo de atuação no curso de Pedagogia da instituição:
- 5- É a primeira vez como coordenador de curso? Está a quanto tempo no cargo?
- 6- Já teve alguma experiência (acadêmica ou profissional) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? (orientação de trabalhos de pesquisa, extensão, orientação de dissertação, tese, TCC, monografia, organização de eventos, fóruns).
- 7- A estrutura curricular do curso de pedagogia dessa universidade tem enfoque na EJA em seu rol de matérias e disciplinas? Qual/quais?
- 8- Quais são os professores que trabalham com a EJA nesta universidade?
- 9- Além da grade curricular, há algum projeto ou ação que trabalhe a temática?
- 10- Na sua percepção o curso de Pedagogia desta instituição prepara os estudantes para a atuação (como professor (a)) na EJA?
- 11- Na sua compreensão qual deveria ser o espaço destinado a EJA nos cursos de Pedagogia (formação inicial).

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A) DA EJA NO CURSO DE
PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-DEEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

LINHA DE PESQUISA: INSTITUIÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PROFISSÃO
DOCENTE.

PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA: UMA
ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DE MINAS GERAIS

MESTRANDA: THAMYRES XAVIER MOREIRA-UFOP

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO-UFOP

Esse roteiro de entrevista tem como objetivo coletar dados para compor a pesquisa intitulada: *Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais*, sendo que os dados somente serão utilizados para fins de estudos acadêmicos. Gostaríamos de agradecer a disponibilidade dos professores em participar do trabalho e nos colocamos também à disposição para quaisquer informações.

- 1- Nome:
- 2- Formação:
- 3- Tempo de profissão na docência:
- 4- Tempo de atuação na disciplina:

- 5- A estrutura curricular do curso de pedagogia dessa universidade tem enfoque na EJA em seu rol de matérias e disciplinas? Qual/quais?
- 6- Quais os aspectos teóricos e/ou práticos ressaltados na/ s disciplina/s?
- 7- A disciplina dá base para preparar os alunos para atuarem na EJA?
- 8- Além da grade curricular, há projetos ou ações que trabalhem a temática? (orientação de trabalhos de pesquisa, extensão, orientação de dissertação, tese, TCC, monografia, organização de eventos, fóruns). Caso haja, como funcionam?
- 9- Qual contribuição desses elementos para a formação do professor da EJA?
- 10- Na sua percepção o curso de Pedagogia desta instituição prepara os estudantes para a atuação (como professor (a)) na EJA?
- 11- Quais aspectos da formação que você considera imprescindíveis para o professor que atuará na EJA?
- 12- Na sua compreensão qual deveria ser o espaço destinado a EJA nos cursos de Pedagogia (formação inicial). Em que medida esse espaço contribui na preparação de sua profissionalidade?

Apêndice 2- Carta de Esclarecimento da Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Carta de esclarecimento

Mariana, _____ de 2015.

Eu, Thamyres Xavier Moreira, Pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: *“Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais”*.

O estudo tem como propósito realizar uma análise dos cursos de formação docente, a partir de alguns questionamentos que envolvem este processo, bem como buscar compreender de que maneira os cursos tem preparado os professores para atuarem na EJA.

Nesse sentido, a pesquisa pretende verificar como tem sido o processo de formação dos professores, identificando por meio do currículo, do Projeto Político Pedagógico, das ementas e de entrevistas semi-estruturadas, como os alunos estão sendo preparados para o exercício profissional na EJA, bem como refletir sobre a formação do professor, a partir das concepções de formação do corpo docente das instituições analisadas.

O trabalho envolverá entrevistas, também poderão ser tiradas fotografias dos locais e dos momentos que a pesquisadora considerar pertinentes. As situações observadas serão registradas em diários de campo e as entrevistas gravadas em áudio.

Todos os sujeitos envolvidos poderão ter todas as informações em relação à pesquisa e poderão deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

Pela participação no estudo, não serão oferecidos qualquer valor financeiro, mas todos terão a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Os resultados obtidos com esta pesquisa poderão ser publicados por meio de apresentações em Congressos e Encontros Científicos e/ou artigos científicos em revistas especializadas. Além disso, os dados da pesquisa permanecerão durante cinco anos sob a responsabilidade do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

Dessa forma, a pesquisa poderá contribuir e cooperar com o campo da formação de professores, e distanciar da ideia de pesquisa enquanto mero processo de expropriação de sujeitos e coleta de informações.

Obrigada e atenciosamente,

Thamyres Xavier Moreira- thamyresxavier@hotmail.com (pesquisadora responsável)
Mestrado em Educação – Universidade Federal de Ouro Preto

José Rubens Lima Jardilino
Professor orientador (UFOP)
jrjardilino@gmail.com

Programa Observatório da Educação
Projeto em rede “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”

Profa. Isabel Maria Sabino de Farias-
Prof. José Rubens Lima Jardilino-
Profa. Magali Aparecida Silvestre-

Coordenadora Geral – Núcleo UECE
Coordenador Local – Núcleo UFOP
Coordenadora Local – Núcleo UNIFESP

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÉNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa *“Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais”*, que tem como objetivo analisar os cursos de formação docente, a partir de alguns questionamentos que envolvem este processo, bem como buscar compreender de que maneira os cursos tem preparado os professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Sua participação ocorrerá através de uma entrevista semi-estruturada, que será realizada com o objetivo de coletar dados para compor a pesquisa. Sendo que em nenhum momento será divulgado seu nome e não irá receber dinheiro por participar do estudo. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode interrompê-la, sem justificar sua decisão. Além disso, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, tirar dúvidas e ter acesso aos dados em qualquer momento do estudo.

Esta investigação será realizada durante o ano de 2015 e não pretende alterar a sua rotina de trabalho ou atividades cotidianas, adequando-se de acordo com sua disponibilidade e vontade em colaborar por alguns dias. Os agendamentos das entrevistas serão conforme sua conveniência e disponibilidade. Todas as informações, materiais coletados e análises serão utilizados exclusivamente para os fins acadêmicos. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa.

Desde já agradecemos.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento.

_____, _____ de _____ de 2015.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do (a) Professor (a) Participante

Thamyres Xavier Moreira

Pesquisador – thamyresxavier@hotmail.com
91335771

José Rubens Lima Jardilino

Professor orientador – jrjardilino@gmail.com
Tel.: (31) 98699611

Apêndice 4: Quadros com o recorte das falas dos professores

Quadros de 01 a 06: indicadores criados a partir das falas dos professores coordenadores

Quadro 01 – Professor 13 (Professor coordenador UFV)		Índices
Professor	Respostas	
Prof.13	[...] o foco é a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais, mas a gente também habilita a gente também capacita este profissional a trabalhar também na área de Gestão Educacional, a trabalhar com Educação Especial, a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, que são temáticas que também a gente aborda no currículo.	Enfoque do currículo
Prof.13	[...] fora as disciplinas que compõem a grade curricular do curso aí, a gente tem trabalhos na extensão, [nê]? Tem projetos de extensão. Então, eu acho que existem outras atividades dentro do departamento que elas têm uma influência bem significativa na formação desse profissional. Então nós temos vários projetos de extensão, temos também trabalho de pesquisa, o próprio núcleo, ele é um lócus assim, importantíssimo de formação dos graduandos, [nê]? Lá no núcleo são desenvolvidas várias ações, essas ações elas são planejadas e implementadas com o estudante do curso [...] Então várias ações lá, elas contam com a participação dos alunos da pedagogia. Então assim, existem outros... é... outros espaços onde a educação de jovens e adultos ela também é discutida [...]	Outras contribuição desses elementos para a formação
Prof.13	[...] a gente aguarda aí umas três semanas do início do curso e a gente faz uma atividade inaugural com os calouros. A desse ano já aconteceu e a coordenação do curso faz em parceria com o Centro Acadêmico [...] a gente fala das... Diferentes oportunidades que o jovem vai ter quando ele chega aqui, [nê]? Então a gente fala... vai no representante da comissão de pesquisa para falar das pesquisas, vai no da extensão para falar da extensão, vai no da comissão de ensino para falar do ensino [...] Vai professores representantes dos grupos de pesquisa para falar quais são os grupos de pesquisa, os grupos de estudos que tem. Vai... A própria diretora do Centro de Ciências [...] a gente trabalha mais um panorama geral do curso e dessa multiplicidade de oportunidades que ele tem [...] Mas é assim um indicativo. A partir disso, ele pode procurar se informar. Mas pelo menos ele sabe que existe essa gama de possibilidades, que na verdade a Universidade, o departamento tem muito mais a oferecer do que só o curso... [Né]? E aí dentro disso tem a questão do investimento na educação de jovens e adultos também.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.13	Dentro do PIBID tem um subprojeto da pedagogia [...] Cada coordenador, ele tem uma linha de atuação, [nê]? Então, embora seja um projeto só, mas cada coordenador ele tem... Desde que ele atenda os objetivos do projeto, ele pode conduzir e dar ênfase naquilo em que ele se sentir mais confortável [...] Então, embora sejam um único subprojeto, os professores, desde que eles atendam o que tá previsto ali, eles dão um encaminhamento de acordo com a área de atuação deles [...] Infelizmente, a gente não tem nenhum coordenador que tenha uma, é... Formação ou que esteja na Educação de Jovens e Adultos.	Marginalização da EJA
Prof.13	Porque aqui na pedagogia, aqui no Departamento de Educação, nós temos três áreas: área de fundamentos da educação, a área de Gestão e a área de Metodologias Didáticas.	Enfoque do currículo

Prof.13	Eu acho porque a gente tem disciplinas específicas nisso, eu acho porque a gente tem vários projetos que tratam dessa questão... Eu acho porque a gente tem um lócus que é onde os alunos fazem estágio, onde os alunos desenvolvem projetos.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.13	O nosso estágio curricular, ele foca: Educação Especial, estágio na Educação Especial, tem o estágio na área de Gestão, e tem um estágio na Educação Infantil e tem um estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nós já temos quatro estágios, [nê]? A gente não tem estágio específico ainda em Educação de Jovens e Adultos. Nós temos uma disciplina aqui, que chama: Prática de Formação Acadêmica, que aí, nessa disciplina a gente busca dar uma... Proporcionar aos alunos umas experiências práticas no contexto escolar e aí, uma delas, assim, no momento pode tratar dessa questão de olhar de maneira mais focada na Educação de Jovens e Adultos. A professora [...] já chegou a trabalhar nessa disciplina, não sei se ela trabalha dentro dessa perspectiva, ou se ela enfoca mais na Gestão. Eu acho até que ela foca mais na Gestão. Mas tem umas disciplinas que te abre um espaço pra discutir é... Também Educação de Jovens e Adultos, mas estágio a gente não tem não.	Estágio na EJA
Prof.13	[...] um contato inicial eu acredito que sim. Eu acho que a gente tem as disciplinas, eu acho que a gente tem outros projetos, tem o núcleo. Eles não saem do curso sem ter uma noção inicial. “Ah, eu fiz o curso de Pedagogia e nunca ouvi falar nisso”, não. Eles saem do curso com uma visão inicial, e aí eles podem fazer uma especialização.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.13	[...] nosso objetivo também não é formar o educador de jovens e adultos, mas sim proporcionar essa experiência inicial, para que se ele quiser ele avance nos estudos posteriormente. Se a gente tivesse condições de oferecer mais, poderíamos oferecer mais... Eu acho que poderíamos oferecer mais, mas hoje é isso que damos conta de oferecer.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.13	[...] acho que mais ou menos o que a gente tem visto por aí. Eu acho que a gente fica alheio a essa temática... Não dá. Não dá para você não trabalhar nada, [nê]? Até porque como eu já falei, trata-se de uma modalidade na educação, que inclusive é regulamentada, [nê]? Então assim... A gente tem que de alguma forma abordar. Eu acho que é sempre importante que ela faça parte da grade curricular, acho que esse é um espaço que a gente tem que ter garantido pra a Educação de Jovens e Adultos, nem que seja às questões relacionadas à diversidade... porque talvez você não pode ter uma disciplina lá: “Educação de Jovens e Adultos”, mas se você tem uma disciplina onde você aborda a diversidade, e aí você pode trazer as questões da EJA. Então eu acho que a grade curricular elas tem que abrir um espaço para a discussão de jovens e adultos.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof.13	[...] “o céu é o limite”, eu acho que... Os fóruns, os projetos, acho que a extensão, acho que a gente também enquanto universidade pública, a gente tem que promover ações fora da universidade, por meio da extensão.	Contribuição desses elementos para a formação
Prof.13	Os eventos... A gente sabe que tem vários eventos específicos aí onde essa discussão ela pode ser ampliada [...]	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.13	[...] acho que a pesquisa ela é também um espaço bastante frutífero para essa discussão, para essa reflexão sobre a EJA.	Formação crítico-reflexiva

Quadro 02 Professor 10 (Professor coordenador UFSJ)

Professor	Respostas	Índices
Prof.10	É mais a ênfase da formação do profissional acadêmico. Aqui há uma tendência a verticalizar assim o processo [nê]... Preparar as pessoas para a pós-graduação e a vida acadêmica [...]	Enfoque do currículo
	A ênfase está mais voltada para os Fundamentos da Educação. A EJA na verdade assim, ela não parece ocupar um espaço muito central tá, na nossa grade aqui não.	Enfoque do currículo
Prof.10	Um contato inicial é proporcionado. Mas evidentemente assim, uma disciplina assim... Tudo bem que há o contato inicial [...]	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
	[...] a professora [...] sempre reivindicou um espaço maior [tá]? Essa disciplina é uma responsabilidade dela por dizer. Pra quem entende do negócio assim... Uma aula... Uma disciplina é pouco na verdade.	Relações de disputa e poder
Prof.10	[...] acho que poderia ter uma disciplina a mais. [...] Acho que um espaço maior poderia ser cedido.	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 03 Professor 1 (Professor coordenador UFMG)

Professor	Respostas	Índices
Prof.1	Para ele atuar a noite ele não pode ser do noturno, ele tem que ser do diurno e ai ele, dependendo de onde ele mora ele tem que vim aqui, estudar de manhã, ficar aqui à tarde pra dar aula à noite.	Choque de horários (alunos do noturno e EJA)
	O projeto é muito interessante, mas exige [nê], essa dedicação do aluno, ele também não é igual um projeto de monitoria que o aluno pode faltar e depois compensar [nê]. Fazer um trabalho em casa, tem uma turma que ele assume, tem um planejamento e na educação de jovens e adultos, você sabe como que é, se o professor fica faltando, substitui, eles acham que, eles ficam desanimados, e começam a faltar.	Dificuldades do trabalho
Prof. 1	[...] da tarde é mais tranquilo, porque o aluno estuda de manhã [nê], ou ele estuda a noite e ai ele assume essa turma da tarde.	Choque de horários (alunos do noturno e EJA)
Prof. 1	Esse aluno que é o monitor da EJA, ele faz a matrícula numa disciplina que chama Tópicos [...] É bem prático, não chega lá e tem texto, pode até ter, mas a discussão é o sujeito da EJA e o planejamento das atividades, como elaborar um diagnóstico o que não deu certo, o que deu certo, qual a temática dessa semana que a gente não tem livro didático. A gente vai elaborando o material ao longo, por isso tem essas reuniões [...]	Formação em reuniões de orientação
Prof. 1	[...] o aluno tem que ter disponibilidade. Tanto pra participar das reuniões, quanto pra organizar.	Dificuldades do trabalho

Prof. 1	[...] o planejamento das aulas. É muito interessante. Os alunos gostam muito.	Vivência da prática docente
Prof. 1	[...] não tem uma disciplina específica obrigatória na educação de jovens e adultos.	Ausência de disciplinas
Prof. 1	O currículo ele está voltado para questão da educação infantil.	Enfoque do currículo
Prof. 1	[...] o aluno poderia, pode [nê], escolher a partir do sétimo período a formação complementar em educação de jovens e adultos. Se ele faz a opção ele tem trezentas horas [nê] de, na verdade são cinco disciplinas de sessenta horas que ele faz, uma no sétimo, uma no oitavo e três do nono.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 1	Então a partir do sétimo período não são todos os alunos que fazem essa formação. Esse percurso não é obrigatório porque um grupo pode escolher formação de jovens e adultos, outro grupo escolher educada social [...] então acaba que não é uma discussão obrigatória pra todos os alunos do curso entendeu?	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 1	[...] é ofertado essa formação complementar os outros alunos podem fazer como optativo. Só que o problema o que tem acontecido. Tem dois anos que eu entrei aqui na coordenação e os alunos não tem feito opção pela EJA. Eles têm feito opção por educador social e administração de sistemas e instituições de ensino. Então tem um tempo que, essa disciplina não, essas disciplinas [nê], cinco disciplinas não estão sendo ofertadas.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 1	Só que os alunos tão fazendo opção por essas outras duas áreas. E o que eles escrevem lá, quando a gente pede para escrever o formulário ele tem que por a justificativa porque que ele está escolhendo a formação e geralmente eles falam assim: Olha como eu já estou fazendo muitas disciplinas voltadas pra escola, para sala de aula, porque é mesmo [nê], o curso de Pedagogia com a matriz curricular ela é uma licenciatura. Então eles tão optando por ampliar na área da gestão e na área do educador social que vai trabalhar em instituições não escolares, ONG's, hospitais, área de recursos humanos. Então essa é a justificativa do aluno. Então ai, isso tá fazendo com que a gente comece a refletir sobre a nossa matriz curricular aqui da faculdade de educação.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 1	Então que eu percebi, que nós discutimos lá no colegiado. Nós temos que oferecer uma disciplina não tem jeito de colocar como obrigatória, só se a gente fizer outra versão curricular, e isso mudar uma versão curricular, implica em um monte de modificação, adaptações, então a gente não fez essa opção.	Relações de disputa
Prof. 1	Mas a gente tem solicitado que o professor ofereça a disciplina que chama educação de jovens e adultos como optativa. Que ai de alguma forma aparece na matriz [nê], na grade curricular na oferta de disciplinas pro aluno, entendeu?	Hierarquização das disciplinas
Prof. 1	Tinha três, tinha quatro alunos. Só que o número mínimo pra gente formar são oito. Então sempre um número inferior a oito. Mas teve uma procura, três e quatro [...] Então, algumas pessoas, a gente tem alunos que tem um interesse sempre menos que oito [...] Ai o que a gente fala, gente articula com seus colegas pra verificar se vocês conseguem formar uma turma com oito.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 1	[...] a carga horária do estágio não da pra ele fazer toda dentro da grade não. Porque são noventa horas. Mas às vezes o professor ele orienta uma parte e libera os alunos numa outra parte. Então tem muitos alunos que por falta de tempo fazem o estágio no noturno. E ai eles vão pra EJA. [...] Se você olha lá na matriz curricular, não tem assim estágio na educação de jovens e adultos, não tem. Tem um estágio dos anos iniciais no ensino fundamental, que ele pode fazer na EJA. Tem um estágio claro da educação	Estágio na EJA

	infantil.	
Prof. 1	Tem somente nessa formação complementar tem essa disciplina prática e educação de jovens e adultos, sessenta horas [...] É até interessante, porque o professor é ele já seleciona previamente as instituições, ele vão lá, visitam o aluno, pode ir em outras também. Depois eles fazem um seminário pra fazer uma discussão [né].	Relação teoria/prática
Prof. 1	[...] alguns alunos fazem, ai eu falo alguns mesmo. Hoje uma aluna falou, na turma[lá] tinha umas sessenta alunas, uma aluna falou que estava fazendo na EJA.	Estágio na EJA
Prof. 1	[...] participa desse fórum mineiro da educação de jovens e adultos [...] articula também, os alunos pra tá participando, ela traz discussões, questões pra cá, pra FaE	Inserção no campo acadêmico- científico
Prof. 1	[...] extrapola esse espaço de sala de aula a discussão da EJA. A EJA, ela está presente aqui na FAE, nas pesquisas, no grupo de pesquisa, nessa formação complementar, nos seminários.	Formação crítico-reflexiva
Prof. 1	[...] um aluno fazendo essa formação complementar ele consegue articular com essas outras. Agora o que não escolhe a formação complementar em EJA ele tem que correr atrás. Que ai ele, são trezentas horas a menos que o outro aluno. É se ele não fez estágio [né], aí eu acho que realmente tem uma lacuna. E a gente já está percebendo essa lacuna.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 1	Tem que ter disciplinas obrigatórias na carga horária do curso de Pedagogia voltado para o sujeito da EJA.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 1	[...] ele pode sair com essa lacuna e se a gente introduz uma ou duas disciplinas dessa formação como obrigatória, eu acho que a gente, não vai resolver tudo, mas também nenhum currículo vai esgotar tudo [...] Da EJA não tem. [Tá] diluído nessas discussões mais amplas e tá concentrado na formação complementar, se ele não escolhe, ele não vai ter essa lacuna.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 1	[...] porque hoje o a diretriz curricular, ela não coloca mais habilitação [...] Ele recebe diploma de pedagogo e ele pode atuar em todas essas áreas. Educação infantil e anos iniciais nesse campo da docência, de gestão ele pode atuar. Então mesmo que ele não tenha feito essa formação complementar, ele pode, ele vai fazer o concurso, ele vai ser aprovado e ele vai atuar [né], sem ter esse conhecimento.	Marginalização da EJA
Prof. 1	[...] a gente tenta criar essa autonomia também dele buscar, pesquisar e tal [...]	Formação crítico-reflexiva
Prof. 1	[...] a gente tem sim, tem espaço, pesquisa, grupos de pesquisa, seminário, conhecimento sobre a educação de jovens e adultos, circula aqui na faculdade de Educação. Só que ele não está colocado como disciplina obrigatória, então a lacuna está é ai [né]. A gente precisa garantir que tenha as disciplinas obrigatórias voltadas para a educação de jovens e adultos. Se o aluno não atuar ele vai ficar perdido. Se ele fez essa disciplina ele vai ter que correr atrás [né]. Ele tem condições? Tem. Mas se ele tivesse esse conhecimento sistematizado, ir lá na sua matriz obrigatória eu acho...	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 04- Professor 4 (Professor coordenador UFOP)

Professor	Respostas	Índices
Prof. 4	[...] como, nem todos os professores estão disponíveis para orientar, porque tem outras atividades, outros interesses, não podem [nê]. Aí acaba que a gente pega temas, que não são temas que a gente discute assim teoricamente com mais densidade [nê]. Então, por exemplo, eu já orientei dois trabalhos sobre educação de jovens e adultos aqui na UFOP. E não é minha área de pesquisa, não tenho uma experiência grande nisso [nê], mas orientei.	Dificuldades do trabalho
Prof. 4	[...] o foco dele é muito o ensino. Diferente da discussão que a gente está fazendo na nova matriz, que é sair do foco do ensino, do conteúdo, para o foco da aprendizagem, dos sujeitos que aprendem, toda essa discussão [...] tem pouca discussão de quem está aprendendo, de como que está aprendendo, dos processos de aprender [...] pouquíssimas disciplinas de alfabetização, poucas disciplinas de educação infantil, quem que é esse sujeito que está [lá] na educação infantil, como é que se ensina pra esse menino [...] Mesmo educação de jovens e adultos.	Enfoque do currículo
Prof. 4	[...] os currículos de Pedagogia tem essa característica, principalmente depois das diretrizes de dois mil e cinco e dois mil e seis [nê]. Que é essa coisa de ter uma super formação que dê conta de tudo. Na verdade é uma utopia [nê].	Enfoque do currículo
Prof. 4	[...] currículo atual eu acho que ele tem uma formação inicial, uma parte inicial do currículo mais generalista, mais ampla, mais de fundamentos mesmo [nê], que é muito parecido com outros currículos de Pedagogia [...]	Enfoque do currículo
Prof. 4	[...] uma disciplina só de trinta horas que o nome dela é educação de jovens e adultos. Ai é uma disciplina que teoricamente tem que dar conta de toda a discussão de jovens e adultos.	Marginalização da EJA
Prof. 4	Ai tem uma eletiva oferecida por um professor do departamento. Ai já tem uma discussão maior para alfabetização tanto da criança tanto dos jovens e adultos. Mas como é uma eletiva nem todos os alunos fazem.	Marginalização da EJA
Prof. 4	Se o departamento não oferece a disciplina não tem como ele solicitar.	Marginalização da EJA
Prof. 4	Porque é um estágio que ele é um último estágio do currículo. Ai ele já fez os outros estágios, são seis estágios, já fez cinco estágios. E a educação de jovens e adultos só aparece nesse estágio seis [...] Ele tem que escolher educação infantil, anos iniciais de educação fundamental regular ou na educação de jovens e adultos. Ele tem essas três opções e ainda tem a opção do magistério [nê], de disciplinas no magistério [...]	Estágio na EJA
Prof. 4	Nós como professores do estágio, eu pelo menos desde que eu peguei o estágio [nê], eu sempre recomendo para eles fazer um estágio que eles não fizeram, assim recomendo, mas a gente não tem como imprimir um controle disso [nê]. Eles podem escolher de acordo com o nosso projeto. Porque é para eles terem uma experiência, eles não tiveram nenhuma experiência na educação de jovens e adultos [nê]. Então costuma que a gente tem uma incidência bem grande de alunos que escolhem fazer na educação de jovens e adultos. A não ser quando é uma turma noturna. Quando a turma é noturna ai é muito difícil. Porque as turmas da EJA são geralmente noturnas [nê]. Ai não tem como eles fazerem o estágio.	Choque de horários (alunos do noturno e EJA)
Prof. 4	[...] quando a turma não é noturna, quando é noturna é uma, duas, três pessoas só. Porque ai é só aqueles que estão fazendo o estágio, não estão fazendo, já terminaram as outras disciplinas, aí tem mais a noite livre, as noites livres, mas quem está no oitavo	Choque de horários (alunos do noturno e

	período que tem aula todo dia não tem como fazer [nê], acaba impossibilitando, porque a gente não tem mais Mariana/Ouro Preto, turma sem ser noturna.	EJA)
Prof. 4	Então tem umas interfaces [nê], eu acho que o tema ele está muito, tem um grupo específico que pesquisa educação de jovens e adultos [nê], mas tem também esse tema parecendo em outras áreas, [nê]. Acho que isso é bom.	Inserção no campo acadêmico- científico
Prof. 4	[...] porque acaba que os projetos de extensão, ou os projetos do PIBID eles não ganham muita visibilidade como a pesquisa ganha. Então eu acho, mesmo não só a visibilidade, mas credibilidade, vamos colocar assim também, [nê]. As pessoas legitimam mais a pesquisa do que a extensão, e isso é um problema da universidade, eu acho. Então, por exemplo, às vezes não junta as duas coisas [nê]. A extensão pode gerar a pesquisa e a pesquisa pode gerar a extensão.	Dificuldades do trabalho
Prof. 4	[...] [tá] tentando imprimir isso, você trazer essa discussão da pesquisa também [pro] curso, através dos projetos. Os nossos alunos participam mais desses projetos do que da pesquisa. Apesar de que a gente tem alunos da iniciação científica. Então eles também estão atuando na pesquisa, [nê].	Formação crítico-reflexiva
Prof. 4	Porque, por exemplo, você tem quarenta alunos da Pedagogia fazendo PIBID, você tem dois, três fazendo iniciação científica. Se você tem quinze alunos do PIBID só na EJA, você tem lá dois ou três, dois ou um, na iniciação científica. Então em questão de volume de discussão se juntasse [nê], se tivesse uma integração maior seria bom pro curso. Porque isso está presente, mas está presente mais nos projetos que tem uma ideia mais da prática [nê]. Porque a extensão ela é uma coisa de pegar num, pegar como diz assim fugiu a expressão. Assim, de ir [pro] chão mesmo da escola [nê], aquela coisa de pensar a escola.	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 4	[...] eu acredito que sim. Até acho que são nesses projetos muitas vezes que a gente escuta, por causa dos relatos dos alunos, [nê]. Que eles descobrem o que é a docência, [nê]. Fazendo aquele tipo de atuação, tanto no PEJA, na educação de jovens e adultos, mas muito no PIBID, eu vejo isso muito nos alunos. Mais do que no estágio, porque no estágio é uma experiência mais fragmentada, muito pontual, [nê].	Outras contribuições desses elementos para a formação
	Ele vai lá e fica quinze dias na escola, que já completa o estágio. Então não pro aluno e ele pode passar pelo curso inteiro sem ir para uma sala do EJA [nê], porque pode optar. Então eu acho que os alunos, isso é complicado porque não é algo que atende a todos os alunos, então não é um projeto de formação, [nê]. Você tem projetos que os alunos podem participar. Mas se a gente tem quarenta alunos formando a cada semestre, são menos [nê], trinta alunos formando a cada semestre, eu não tenho a porcentagem para te dizer, mas também acho que desses trinta, talvez nem metade tenha tido essa experiência de formação, no caso da educação de jovens e adultos, [nê].	Dificuldades do trabalho
Prof. 4	Ele teve a disciplina, ele sabe o que é educação de jovens e adultos [nê], porque leu o texto teórico, teve a disciplina, mas ele não foi vivenciar essa realidade [nê], ou não foi entender isso de uma outra forma, através da pesquisa, ou não foi discutir isso lá na escola com os professores. Quer dizer, a experiência ficou mais limitada, que ao meu ver, é limitada, pode ter outras posições e o conteúdo da disciplina ele é importante, ele é essencial, mas ele é muito limitado para formação. A formação não poder ser só o conteúdo da disciplina [...]	Relação teoria/prática

Prof. 4	Mas você tem aqui oportunidades diferentes [pro] aluno ir também construir as suas trajetórias [nê]. Ah eu quero trabalhar aqui na educação de jovens e adultos que eu quero aperfeiçoar, estudar mais, ou é na educação infantil.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof. 4	[...] tem uma disciplina no primeiro período que chama introdução à educação, que ela é uma disciplina que mostra pro aluno quais são as possibilidades do curso de Pedagogia. Então ele já tem uma notícia lá no primeiro período de quais são as áreas de atuação dele, inclusive na educação de jovens e adultos [nê]. Agora, ele não constrói conhecimento sobre educação de jovens e adultos ali. Ele só vai começar construir [a partir do quinto período].	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 4	[...] é uma coisa para gente discutir, que a gente não tinha discutido se isso teria algum comprometimento, mas certamente que sim [nê]. Porque se ele não conhece o campo como ele vai se interessar por ele	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 4	Muito mais alunos interessados, por exemplo, na educação infantil do que alunos interessados na educação de jovens e adultos. Agora acho que isso é numérico até, dá para gente perceber. Mas uma questão que tem me chamado a atenção é que eles vão pouco pro estágio, principalmente os que estão à noite, ele não vão pro estágio na educação de jovens e adultos. Mas quando vão, geralmente os relatos são assim de uma coisa como se você tivesse descoberto uma coisa nova. Os relatos são muito interessantes. É sempre muito positivo. A experiência é sempre muito positiva. A experiência deles enquanto estagiários. Mas tem sempre uma crítica ao trabalho que eles vêem, é muito comum essa crítica aparecer. Eles principalmente quando pegam turma de alfabetização no início, que eles falam, eles ficam assim espantados de ver o trabalho muito infantilizado com a alfabetização com jovens e adultos, [nê]. Então assim, eles fazem essa crítica mas a maioria dos casos os relatos são de uma experiência muito positiva, acho que eu vou querer trabalhar com educação de jovens e adultos, relato desse tipo assim, mas é menos comum o aluno ir fazer o estágio, [nê] do que ir, por exemplo, fazer duas vezes na educação infantil, é mais comum aparecer.	Estágio na EJA
Prof. 4	Então é claro que, por exemplo, você tem uma disciplina de trinta horas eu não acredito que o aluno realmente saia formado do jeito que a gente quer, que eu acho que seria ideal. Porque é muito pouco [...] Mas você tenta cercar com outras atividades, [nê], como estágio, participar de projetos. Mas vamos pensar o currículo, esse currículo com uma disciplina de trinta horas de educação de jovens e adultos. Se eu falar para você que o aluno vai sair daqui totalmente pronto para trabalhar com educação de jovens e adultos eu vou estar mentindo. Porque realmente eu não penso isso. Eu acho que ele vai ter uma formação no conjunto que da para ele condições de buscar mais, [nê]. Se ele optar por trabalhar na educação de jovens e adultos ele já tem o caminho pra ele buscar, [nê]. Ele vai ter um caminho pré traçado que ele vai buscar. Para falar que ele está formado pra atuar na educação de jovens e adultos, como eu também acho que não está formado pra atuar na educação infantil, por exemplo. Eu acho que o nosso aluno aqui ele sai formado de uma forma mais ampla pra ser pedagogo, que vai trabalhar planejamento, gestão [nê]. E para ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Eu acho que isso o currículo é mais forte.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof. 4	Eu só posso construir um profissional mais autônomo se eu der para ele uma formação também que possibilite isso. Nos currículos que nós temos, eu acho que talvez não só da UFOP, mas os que eu conheço, que é formação disciplinar, é um currículo fechadinho, um currículo fragmentado, isso acaba cerceando um pouco dessa construção, dessa autonomia pelo conhecimento,	Como poderia estar acontecendo essa formação

	dessa busca, [nê]. Num currículo um pouco mais integrado, que talvez seja um pouco de utopia aqui o que eu estou dizendo [nê], mas se você consegue ter um currículo um pouco mais integrado talvez ajude mais nessa construção, e também na possibilidade dele construir essa trajetória mais (inaudível). Mas nos currículos que a gente tem, eu acho que isso é um pouco mais complicado. Alguns conseguem [nê], eles vão buscando projetos, participando, eles mesmos constroem uma trajetória mais autônoma. Mas isso não é uma coisa que o curso propicia a todos os alunos	
Prof. 4	[...] tenho que ter pelo menos uma formação inicial que me proporcione condições para continuar [...]	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 4	Na matriz nova, eu acho que tem um ajuste melhor, MELHOR, mas não é ideal. E ai também eu reconheço que é um campo de luta interno desse currículo. Então por isso que eu acho que a gente não vai chegar nunca num equilíbrio.	Relações de disputa
Prof. 4	Porque quando ele chegar no mercado de trabalho as possibilidades que vão aparecer para ele são as que eles vão assumir, [nê]. Então a gente tem a, eu não queria trabalhar com a educação de jovens e adultos, eu não queria trabalhar com a educação infantil, mas vai trabalhar, [nê]. A gente vê a realidade acontecer isso em outras licenciaturas. Eu nunca quero ser professor, então daqui dois anos você vê o menino ele está na escola lecionando. Então por isso, eu acho que a formação ela tem que garantir pelo menos [uma].	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 05 – Professor 6 (Professor coordenador UFU)		
Professor	Respostas	Índices
Prof.6	[...] teve um período também, que a prefeitura não aceitava o estágio.	Estágio na EJA
Prof.6	[...] aparece o elemento então políticas de educação básica, por exemplo, então trabalha, tem que trabalhar inclusive as políticas de educação de jovens e adultos. A gente sabe que fica mais no final, aquela coisa não é, fica mais no final do programa do professor, depende do professor, de ter essa inserção. A professora [...] reclama que isso não acontece, mas a gente tem as metodologias de ensino, tem que dar o enfoque e aí tem também transversal mas aí a gente não tem muito controle de como que isso acontece [...] Depende se o professor e tem essa disponibilidade, tem turmas que tem interesse e aí puxa e aí acontece, tem turmas que não desperta para esse interesse aí acaba não acontecendo [...] mas se de fato o professor faz, aí é igual eu estou te falando, quando tem um grupo de aluno que interessa, quando vai fazer seminário eles querem, aí puxa, aí acontece um pouco mais, mas de fato mesmo é na educação de jovens e adultos na própria disciplina.	Marginalização da EJA
Prof.6	São obrigatorias, mas é igual educação especial, educação de jovens e adultos, a questão da educação indígena, ela é um tema transversal, embora a gente tenha uma disciplina, que centre mais, a intenção é que esse tema perpassasse a formação.	Marginalização da EJA
Prof.6	E aí nesse perpassar da formação depende muito quem é o professor que está na disciplina naquele período, de quem são os alunos porque essas coisas ficam sempre no final, você sabe o que que acontece quando fica no final do programa...	Contato com a (s) disciplina ao final do

		curso
Prof.6	É, o estágio ele é em todas as áreas então a gente tenta levar alunos também que desejam trabalhar na área de educação de jovens e adultos para fazer o estágio [...] Não, o estágio ele é obrigatório na educação básica.	Estágio na EJA
Prof.6	[...] as coisas vão acontecendo, há momentos que tem ações, muitas ações positivas e momentos que fica inerte, então depende muito do professor dos projetos com os quais ele está envolvido, dessa dimensão aí de envolvimento, do aluno ter interesse, despertar interesse para a educação de jovens e adultos.	Dificuldades do trabalho
Prof.6	Neste currículo atual que é de dois mil e seis pra cá que ele está em vigor, educação de jovens e adultos foi pro último ano, isso acho que é ruim [...] nosso curso é anual então é no quarto ano e aí ele não tem, não é despertado o interesse antes, anterior, e aí quando chega no quarto ano que ele vai falar 'Nossa mas...'	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof.6	[...] a gente está num processo de revisão curricular para gente antecipar, mas não tem também como falar nós vamos ter mais disciplina ampliar a carga horária, isso vai depender muito dos núcleos porque nesse projeto novo que a gente está propondo aí que está em discussão a ideia é ampliar as disciplinas optativas então se o núcleo tiver um, quiser fazer um itinerário informativo na área de educação de jovens e adultos ele tem que garantir várias disciplinas na área como tem um professor só fica meio difícil... Nós vamos passar por essa dificuldade.	Ausência de disciplinas
Prof.6	[...] no estágio a procura é pouca é muito mais por interesse de fazerem a noite o estágio do que porque quer conhecer a educação de jovens e adultos.	Estágio na EJA
Prof.6	[...] não é por interesse mesmo não, se fosse por interesse, seria mais significativo a proposta do estágio porque é muito mais para facilitar a vida deles do que de interesse na educação de jovens e adultos. Justamente porque eles vão conhecer no quarto ano mesmo a disciplina.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof.6	[...] a gente percebe é que a chamada de professores também, eles entram muito mais como um bico: olha trabalho de manhã na rede municipal e eu estou precisando de um trabalho pra complementar e aí esse projeto é num período que me é favorável, eu vou e ingresso e aí tem muito essa questão de ser uma reprodução que se faz com a criança, então a gente começa a trabalhar na formação descontruindo olha, é uma outra perspectiva de educação é uma outra perspectiva de trabalho não dá pra você ficar utilizando a forma como trabalha com criança e a EJA a gente fez durante dois anos essa pesquisa e a gente acabou parando mais a pesquisa por falta de participação dos professores mesmo.	Marginalização da EJA
Prof.6	Não uma formação inicial, mas o desejo sim, despertar, deve despertar o interesse acho que uma reflexão bem preliminar sim, mas instrumentalizar mesmo, conseguir que ele saia daqui um educador de jovens e adultos, não.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.6	É mais um despertar, é mais dar pistas sobre, dizer que existe essa área, dizer que ela é uma área de estudo é uma área que manda pesquisa, que demanda conhecimento, que demanda uma gestão específica, sim. Mas daí, a você instrumentalizar o profissional para que ele saia em condições, aí não. Da mesma forma que educação especial a gente não consegue, educação quilombola, a gente dá as pistas, mas que a pessoa sai preparada, não. Porque é curso de pedagogia, a graduação hoje é uma formação inicial em geral então assim, o que a gente tenta garantir é que ele saia daqui um profissional com condições de atuar, mesmo na educação	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA

	básica nos anos iniciais da educação básica, educação infantil aí, e não iniciais aí do ensino fundamental.	
Prof.6	[...] é mais para educação infantil mesmo [...] As outras áreas elas vão permeando, a gente consegue porque nosso curso é só de quatro anos, não dá conta.	Enfoque do currículo
Prof.6	Eu acho que é essa perspectiva que a gente está tentando fazer sabe? De garantir itinerários, de começar, de trazer a discussão mais no início do curso e os alunos que se identificarem com ela terem a possibilidade de caminhar nesse itinerário formativo, então eu penso que não dá pra gente continuar querendo formar um profissional que dê conta de todas as áreas isso a gente não vai, e aí os cursos, os nossos cursos, por exemplo, já até pela carência de professores ele focou muito mais na questão dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Para essa área nós temos uma quantidade maior de professores, do grupo de professores que a gente tem. Então eu fico pensando, a gente poderá ter essa possibilidade de ter os itinerários [...] aí o professor poderia ter seis disciplinas optativas na área de educação de jovens e adultos. Entendeu? Aí sim, se você que gosta da área de educação de jovens e adultos fizesse esse itinerário, traçasse esse itinerário para você, você sairia daqui com uma boa formação para esta área. Da mesma forma pra educação, infantil, da mesma forma para a educação especial, e assim por diante porque esses itinerários eles não vão ser trilhados de acordo com o perfil de cada profissional que a gente tiver, porque são os núcleos que vão ofertar essas disciplinas optativas então o núcleo ele tem que perceber, olha nos queremos fazer itinerário	Como poderia esta acontecendo essa formação
Prof.6	[...] alunos que tem interesse, a gente tem caminhado para o grupo de estudos e pesquisa na área de educação popular, então nós tivemos vários alunos da pedagogia nessa pesquisa que eu te falei que desenvolvemos.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.6	[...] formação inicial do pedagogo depende muito da opção política do grupo de professores [...]	Relações de disputa
Prof.6	[...] no nosso caso a nossa opção política aqui é formar o profissional para educação básica, mais voltada pra educação infantil mesmo, pra escolarização das crianças porque justamente pelo perfil de profissionais que nós temos na própria faculdade.	Enfoque do currículo
Prof.6	[...] a formação básica, porque aí depois ele tem que conhecer o básico de todas as áreas e depois a gente precisa garantir nos processos de formação continuada [...] o curso, ele é uma formação inicial, ele tem que permitir que esse profissional ele consiga entender do processo da docência, então, o exercício da docência, e aí o nosso curso prioriza muito isso, a docência no seu conceito ampliado não só na sala de aula restrito, mas a docência enquanto uma área de conhecimento que precisa ser desenvolvida, aí entra todos os níveis e modalidades, porque nós formamos o pedagogo que vai ser o gestor, que vai ser o supervisor, que vai ser o orientador educacional, dessa forma mais ampliada, e ele precisa conhecer a educação básica como um todo e as demais modalidades também, mas não é uma coisa, igual estou te falando, que a gente consiga garantir profundamente, profundamente mesmo a gente foca nos processos de escolarização da criança.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.6	[...] a gente, por exemplo, a gente foca muito em formar o aluno com condições de ser um professor pesquisador, ou seja, ele olhar pra sua realidade, a partir dessa realidade que ele está trabalhando ele conseguir se perguntar e buscar elementos que consigam ajudar, complementar e se fazer dele...	Formação crítico-reflexiva
Prof.6	[...] independente da área que ele for atuar depois, ele vai ter os elementos básicos necessários que vai permitir ele saber o que fazer se de repente eu me encontro numa situação inusitada, que eu sou totalmente nova, como que eu faço? Essa formação ele	Formação crítico-

	tem. Que ele vai olhar para realidade que ele vai buscar elementos, onde que ele vai buscar conhecimento, onde que ele vai organizar o seu fazer, ele vai como docente, isso a gente possibilita.	reflexiva
Prof.6	[...] precisa garantir essa autonomia, didático pedagógica na qual a partir daí ele vai traçar seus itinerários de vida profissional.	Outras contribuições desses elementos para a formação

Quadro 06 – Professor 8 (Professor coordenador UFJF)

Professor	Respostas	Índices
Prof.8	[...] acho que na educação as vezes me irrita um pouco o fato de você ficar pensando em projetos como grandes projetos e na hora de você colocar em prática as dificuldades que você encontra, então eu vejo na própria área de currículo mesmo, tem projetos pedagógicos maravilhosos mas enquanto a cultura da escola, a cultura organizacional da escola não se transforma não adianta você levar um projeto lindo e maravilhoso, não adianta você chegar e dizer: não na minha escola a gente faz um trabalho da educação de jovens e adultos, cadê o projeto? O projeto é lindo, perfeito, tecnicamente é todo ajustável, é pertinente, no dia a dia o cara chega sete horas da noite, morrendo de fome, fedendo porque trabalho o dia inteiro, querendo tirar o sapato, mas está ali sabe, ai o professor mostrando um mundo que não é o mundo dele que não é as coisas que ele discute. Não estou fazendo uma defesa de trabalho, trabalho de pedagogia de Paulo Freire não, mas chama destaque, isso chama a atenção, a gente tem que prestar um pouco de atenção no que os caras estão se analisando pra gente.	Dificuldades do trabalho
Prof.8	[...] todas as nossas disciplinas e todos os nossos estágios tem a mesma creditação [...] Tal como é a educação infantil, tem a disciplina obrigatória e tem o estágio.	Enfoque do currículo
Prof.8	Nossa matriz curricular, como eu te falei, ela está de acordo com as orientações de diretrizes curriculares de dois mil e seis, e o que que acontece? Acontece que aqui no nosso curso a gente não priorizou nenhuma área, então o nosso pedagogo licenciado, porque não existe mais bacharelado, a nossa pedagogia licencia pra que? Para a educação infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para a área de gestão escolar, obviamente incluindo essa modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...] Então o cara vai poder sair daqui e atuar num desses lugares tranquilamente, profissionalmente ele está reconhecido e legitimado.	Enfoque do currículo
Prof.8	Na nossa matriz curricular a gente tem a fundamentos teóricos metodológicos da educação de jovens e adultos e o estágio, fora tem as pesquisas desenvolvidas [...]	Enfoque do currículo
Prof.8	Sem dúvida nenhuma [...] acho que para formação inicial pelo menos para provocar os nossos estudantes a gente tem, os fundamentos teóricos metodológicos eu acho que dá essa possibilidade [...] Mas agora é aquela coisa, como formação inicial eu acho que dá conta, mas agora precisaria [...] se você vai se dedicar a isso precisaria de uma formação continuada até para você trabalhar com as áreas.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.8	O próprio estágio [não], talvez se ficasse só reduzido a questão do fundamento talvez não provocasse, mas como o estágio é	Estágio na EJA

	obrigatório, você sente que o cara vai estar lá na prática.	
Prof.8	[...] nem que você não se dedique aquele tipo de trabalho, mas pelo menos aquilo bateu na sua porta de alguma maneira: ó a educação de jovens e adultos está acontecendo alguma coisa nesse lugar, eu posso me dedicar ou não, mas eu fui avisado de que alguma coisa está acontecendo, alguém disse ó aqui ó a educação de jovens e adultos existe.	Relevância dessa formação
Prof.8	Até muita gente fala assim: não quero trabalhar com crianças, eu escuto isso na pedagogia, eu não quero trabalhar com criança por que dá muito trabalho, adulto não dá trabalho.	Marginalização da EJA
Prof.8	Eu não tenho muita clareza sobre isso não. Eu acho que é, como eu te falei, eu acho que o pontapé inicial está dado quando você demonstra explicitamente na matriz curricular do curso dessas meninas, desses meninos da importância dessa modalidade [...] isso ai vai dar um pontapé. Agora se o cara vai se dedicar ou não é uma questão que já foge	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof.8	Eu acho que a extensão poderia ser um lance bacana da formação continuada, ao invés de fazer um curso com características mais formais. Porque a extensão? Porque a extensão te dá à possibilidade de você fazer essa reflexão [né], na universidade, comunidade, no entorno.	Ausência dessas atividades

Fonte: Elaboração própria a partir dos recortes das entrevistas.

Quadros de 07 a 14: indicadores criados a partir das falas dos professores que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia das instituições estudadas.

Quadro 07 – Professor 9 (Professor da disciplina de EJA na UFJF)		
Professor	Respostas	Índices
Prof.9	[...] a gente tem efetivamente oferecido é essa Fundamentos Teóricos Metodológicos I que consta no currículo da pedagogia como obrigatória e que foi uma luta é: muito empreendida pelo [...] durante um processo de reformulação curricular a qual eu não estava presente.	Relações de disputa e poder
Prof.9	[...] existe um processo que eu preciso te falar é: a gente sempre engata embora nós sejamos poucos, a gente tem brigado é: pela importância da modalidade [...]	Relações de disputa e poder
Prof.9	[...] existe um está/uma prática com estágio supervisionado em educação de jovens e adultos.	Estágio na EJA
Prof.9	Não, a gente tem um peso eu acho que por conta da tradição, a gente estava até discutindo isso na pedagogia, a área de Política e Gestão tem muitas disciplinas [...] a gente tem uma área chamada de fundamentos, uma área que me parece que chama metodologia e a outra grande área eu não lembro, são três grandes áreas que se organizam o currículo [...] tem muita força a área de Política e Gestão ela tem um grande espaço no currículo [...] A educação infantil também tem, mas não é uma área segundo os alunos um destaque, os próprios professores que trabalham com a área [...]	Enfoque do currículo

Prof.9	Então, quer dizer os currículos vão se desenhando e acho que a gente não tem que ser ingênuo e acreditar nisso, muito em função também, essa é a verdade, dos professores que vão ocupando esse lugar, os currículos que se desenham assim, não tem como negar [...] Então é muito difícil a gente tem que lutar por espaços e essa luta acaba concorrendo com outras coisas que fazem parte também da nossa responsabilidade [...]	Relações de disputa e poder
Prof.9	Dessa disciplina, a gente tenta, tem feito um esforço, tem tentado levar, mas os alunos dizem que isso não acontece, que disciplinas do tipo psicologia da aprendizagem, na própria parte de alfabetização que de alguma forma fosse contemplada, a gente conversa com os colegas [...] mas eu não posso assegurar que isso é e eu não tenho também cada/ assim como o departamento tem autonomia, os professores tem autonomia, eu não posso invadir.	Marginalização da EJA
Prof.9	[...] vou dialogar ao longo de toda disciplina, a base que é entender a modalidade como um direito estatuído em lei e sendo direito, é responsabilidade pública e quando eu falo responsabilidade pública eu estou falando das três esferas, mas tem problema nisso a gente sabe no princípio de colaboração que não funciona como deveria funcionar [...] depois a gente estuda fundamentos mesmo ai a gente usa Freire [...] uma as bases do Freire que é um livro chamado Sete Lições sobre educação de Adultos, um livro pequeno não sei se você conhece. Ai nesse livrinho ele discute o termo de fundamento, concepção de educação e ai a gente volta a discussão de contraposição de entender a educação, ensino, porque a EJA e não o EJA e depois ele discute a questão do sujeito [...]Ainda como fundamente a gente tem trabalhado, eu sempre escolho e ai eu vou variando os autores, algum texto que enfoque a questão do estabelecimento diz que pra mim é um referencial entender esse jovem adulto é a possibilidade desse sujeito se relacionar apesar de ter interesses distintos ambos são unificados pela questão do trabalho [...] Num segundo momento a gente entra discutindo sujeitos, eu começo a fazer a partir de um trabalho do IBGE que são aqueles estudos complementares que fazem um balanço da educação de jovens e adultos e da educação profissional [...] Então a gente cai na discussão, quem efetivamente é esse sujeito, se é possível a gente estabelecer características que são universais e a gente fecha o modulo, a expectativa é que os alunos entendam é que cada sala vai ter a sua especificidade a sua configuração, então existem traços gerais mas não dá pra gente fechar que é isso, isso e aquilo porque cada sala vai ter uma configuração muito própria [...]as vezes a gente faz análises de casos que foram relatados pelos estagiários das turmas anteriores, então eu trago pra turma analisar e trago casos da minha experiência acumulada nesses projetos e na educação, na atuação, trago e aquilo é analisado e muitos vão chegando também com os elementos que eles vão encontrando no estágio os próprios alunos vão trazendo porque eles estão fazendo, se espera a maioria faz assim, se espera que eles façam em concomitância os fundamentos com a prática e o estágio. Então eu vou orientando e isso e vai aparecendo [...] É no mesmo período, é no mesmo período na grade curricular, mas de novo, eu não posso obrigar porque elas não foram estabelecidas no sistema como conjugadas, então eu não posso obrigar eu posso orientar que o aluno faça porque a gente vai estabelecer um diálogo, eu vou propor tarefas, coisas para que vocês observem pra gente vir conversando em sala de aula, mas tem aluno que é trabalhador que fala assim, eu não posso, não consigo fazer e ai ele não faz. Vai acontecendo assim e ai depois discutido muito a gente vem e os exemplos de estagio porque a essa altura eles já tem alguma vivência do estágio, vão aparecendo então eles vão trazendo [...] de entender () como a educação de adultos nasce e ela remonta os movimentos de educação popular, então a gente faz um trabalho não sei se você conhece aquele material que foi idealizado por um coletivo que foi coordenado pelo professor [...], que hoje ele	Relação teoria/prática

	<p>disponibilizou no fórum que reúne os materiais do movimento de educação populares, das campanhas do final de quarenta até sessenta, então a gente faz um trabalho olhando para os materiais didáticos daquele período. Então a gente tem um texto de referência, que eu dou um texto da história, algum autor que trabalha esse histórico, esse tour histórico da EJA, faço aula também porque os alunos da pedagogia tem dificuldade com esse trânsito histórico de entender os elementos do contexto geral que configuram uma história, porque que nasce daquele jeito então eu escolho um texto de história e a gente vai para esse material e elas pegam e põe a mão na massa nos materiais didáticos e aí gente tem uma contraposição que é muito interessante porque no final a gente faz um pequeno seminário, eles mesmo vão percebendo, nossa os da campanha de alfabetização fazem uma leitura que pressupõe aquela leitura de que o adulto é o inculto atrasado que no sabe que eu preciso instruir, preciso moralizar. Então os materiais das campanhas, das cartilhas vão muito nessa lógica, diferentemente dos materiais dos movimentos advindo do seio popular [...] O que vocês estão achando de similitude e o que vocês estão achando de destoante? A gente faz a parte histórica e a gente vai fechando, vai pra legislação e finalmente termina olhando para o trabalho efetivo da escola, a educação de jovens e adultos escolarizada e a gente fecha quando da tempo, quando o período permite [...] então é o que da tempo porque numa disciplina de quatro créditos de sessenta horas é o que é possível se fazer.</p>	
Prof.9	<p>Eu também não acho que eu estou formando educadores, porque eu acho que o trabalho da graduação, ele é um trabalho inicial, ele é um trabalho inicial que o sujeito precisa decidir motivado por uma escolha, algo que despertou nele ou pela trajetória que ele vai construir buscar coisas para além daquilo. Então, eu acho que a disciplina, eu sempre digo assim, ela planta uma semente que em alguns casos germina [...] no sentido de que se compreenda e eu acho que a maioria compreende de desfazer aquela ideia de que esse jovem adulto é o vagabundo que não quis saber, a disciplina desfaz isso ao trabalhar com uma lógica do direito ao mostrar essa história de uma escola recente que não foi destinada a todos, que foi tendo um acesso gradual a nossa universalização do acesso no fundamental regular do final da década de noventa [...]</p>	Relevância dessa formação
Prof.9	<p>Então os professores que foram nesse encontro tinham professores que eram como eram superintendências, eram professores da rede estadual, então os professores falam muito dessa solidão, desse isolamento, desse distanciamento e que de fato há, foi uma coisa recorrente, muitos desses professores não passaram pela universidade sequer fizeram uma disciplina e se quer em nenhum momento...</p>	Relevância dessa formação
Prof.9	<p>Sempre fazem, tem o estágio e a prática e sempre se realizam. O número que tem esse período, a gente está ai num período atípico, eles não vão conseguir totalizar a carga horária de sessenta horas porque é o que eu falei, agora em dezembro eles estão encontrando um aluno na escola, dois alunos na escola. Porque agora em dezembro os alunos da EJA estão trabalhando nas vagas temporárias [...] eles não podem ir pela/para a escola sem autorização tem aquela escola, aquela história de convencer as escolas porque tem resistência apesar do trabalho que a gente vem realizando.</p>	Estágio na EJA
Prof.9	<p>[...] tem que ser com muita diplomacia, muita cautela para vocês irem apresentando o que vocês estão vendo aqui para este professor e para alguns eles conseguem, para alguns professores a ficha cai. Caramba, eu estava fazendo/ nossa que coisa horrorosa, eu estava praticando, eu não conhecia ((ui)) eu não conhecia esse material [...] Então para alguns professores isso acontece, para outros isso não acontece porque não é do dia para noite que se muda.</p>	Estágio na EJA

Prof.9	[...] por que a universidade não oferece um curso de extensão? Eu falei, gente porque eu e o [...] não somos suficientes, não temos fôlego pra oferecermos um curso de extensão [...], mas [...] você pode pensar numa articulação com professores de fora, mas isso exige fôlego e exige sentar, pensar, estruturar, exige os contatos, exige o estabelecimento de um convênio que implique dinheiro porque se não eu não consigo trazer, porque eu tenho conhecidos em Campinas que trabalham com a EJA, mas como eu desloco alguém lá de Campinas, ainda que seja de ônibus para vir aqui sem recursos? Conforme nós já fizemos no peito e na marra quando nós terminamos a pesquisa, nós fizemos por conta própria que era um compromisso com as escolas, a gente dizia que haveria alguma forma de retorno, a gente convidou, todos vieram? Não, mas fizemos um seminário gratuito, tiramos tudo do bolso e fizemos o seminário para a socialização dos dados.	Dificuldades do trabalho
Prof.9	Nós estamos atualmente numa tentativa de reativação do fórum, mas de novo a gente já chamou por duas vezes as pessoas dos diferentes segmentos, não conseguimos. A gente teve um primeiro encontro, a professora [...] da UFMG veio e ai fez uma primeira fala, nesse encontro tinha mais gente e ai de novo ele foi se esvaziando [...] Por conta de/ as pessoas foram se afastando de novo e eu assumi uma coordenação de disciplinas pedagógicas aqui, uma coordenação meio ingrata porque eu tenho que lidar com dezenas de coordenadores dos diferentes cursos de licenciatura e a gente está passando por uma nova reformulação curricular, então as coisas estão muito complicadas.	Dificuldades do trabalho
Prof.9	Enfim, problema assim de infraestrutura mesmo, eu brinco, as salas eu tenho tudo, agora só falta ter o retro projetor porque eu tenho cabo, tem que carregar cabo, carregar o notebook, carregar caixa de som, você carrega tudo e agora também os dados shows estão queimando as luzes [...]	Dificuldades do trabalho
Prof.9	Atualmente não. Enquanto estavam ocorrendo essas duas que eu mencionei, que fundaram recentemente havia. A gente tinha bolsas, era interessante.	Ausência dessas atividades
Prof.9	O projeto que foi interestadual ele ofertava, era um projeto do CNPq em parceria com o observatório da educação [...] tinha os voluntários. A gente envolveu por conta de eu estar nos Fundamentos Teóricos Metodológicos num processo de coleta, eles foram até certificados. A gente fez um treinamento com alunos da pedagogia que estavam cursando ou já haviam cursado a disciplina de fundamentos e que se interessavam a participar, eles fizeram um mini curso e alguns participavam acompanhando sempre um pesquisador ligado a pesquisa no processo de coleta de dados. Então, foi formação pra eles também, que muitos, sobretudo do noturno que não conseguem participar das atividades, porque são muitos que trabalham e foi a primeira que eles tiveram contato com a pesquisa.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.9	Nós brigamos para que o estágio fosse alocado num único dia em todos os tempos de um único dia [...] Ai a gente alterna e o cronograma, fica muito justo, justíssimo. Ai eles acaba, eu peço, eles acabam fazendo quarenta, quarenta e cinco horas e quinze presenciais comigo de orientação e um seminário que a gente faz, mas o cronograma fica assim.	Choque de horários (alunos do noturno e EJA)
Prof.9	Todos os trabalhos de conclusão de curso que eu orientei e oriento passam sobre a educação de jovens e adultos [...] De um modo geral os alunos se interessam muito pela questão da compreensão de quem é o sujeito [...] alguns fazem revisão bibliográfica e alguns optam em fazer revisão bibliográfica que tem o aspecto empírico de ir a campo, formação de professores como que ocorre essa formação e ai também alguns optam por ir a campo, outros com revisão bibliográfica, a parte da história	Possibilidade de Aprofundamento científico

	de algum é:, de alguma campanha específica, de algum momento específico, tem um agora que está interessado no período ditatorial, pegar Mobral e ensino supletivo, mas detidamente parece a questão de como se dá o processo de conhecimento e aprendizado no jovem adulto, tem aparecido também...A questão de material didático já apareceu, material didático em meio a a gente amplia a metodologia de como que essa relação metodológica contribui ou não e alguns trabalhos em sentido de olhar o material didático, o que que chega ou não a escola e como que isto está sendo trabalhando então por essa linha. Tem um agora que está discutindo, está agarrada, já fez, trancar e destranca, vem aqui e fala que vai fazer vou trancar, mas vou continuar que é a questão da educação de jovens e adultos no campo, que a gente tem encontrado pouquíssimo material.	
Prof.9	Bom, no projeto da universidade, ensino, pesquisa e extensão constitui um tripé basilar, mas eu brinco que o professor que faz ensino, pesquisa e extensão deveriam receber uma coroa porque ele é um atleta imbatível. Porque a gente não da conta com o volume de atividades que a gente tem e no caso das licenciaturas, de alunos que a gente recebe. [...] Então você da conta de fazer pesquisa, ensino e extensão é impossível nas condições de trabalho que a gente enfrenta hoje [...] porque é assim a gente não tem espaço físico, material de pesquisa, esse armário está lotado de material de pesquisa e eu não sei onde vou guardar isso [...] A começar pelo próprio espaço, a gente não tem espaços físicos adequados para o funcionamento de muitas dessas coisas.	Dificuldades do trabalho
Prof.9	Esse tripé é vital, para gente pensar em todo ensino [...] é muito angustiante, a gente queria muito que houvesse a possibilidade e tal, mas para isso a gente precisa de condições de trabalho assegurar condições efetivas, eu estou falando financeiramente, sobretudo para os licenciando porque se não eles não ficam.	Contribuição desses elementos para a formação
Prof.9	[...] eu acho que a minha trajetória de vida e minha trajetória pessoal me levaram a EJA que para mim hoje é um compromisso, independentemente do que o trabalho me exigir. Então enquanto eu tiver força, ainda tiver saúde eu vou lutar por isso dentro da academia [...]	Relações de disputa e poder
Prof.9	Que eu não sei se num futuro o exercício profissional vai vingar ou não, mas que de alguma forma mexeu.	Relevância dessa formação
Prof.9	[...], primeiro a compreensão básica de que se trata de um direito, porque culturalmente predomina a ideia ainda de que se trata de uma concessão a quem por preguiça ou indolência [...] O segundo, reconhecer nesse sujeito, um sujeito produtor de cultura, mas cultura pra mim na acepção indicada pelos movimentos populares, indicadas pelas leituras do Paulo Freire, cultura é tudo aquilo que o homem produz [...] muitas das vezes a gente da uma vacilada legal, porque na ânsia de querer ensinar [...] Você esquece de ouvir, você atropela o outro e atropela a possibilidade dele construir [...] a concepção de direito, essa ideia de reconhecer esse sujeito como evidentemente um introdutor de cultura e evidentemente como alguém envolvido em relações de trabalho [...] Então os princípios são esses de/acho que aqueles termos de saberes que o Paulo Freire escreve lá saberes necessários a prática docente na pedagogia da autonomia, é por ai que eu acredito quando você me pergunta de quais são os princípios. O princípio pra mim é a dúvida, muitos alunos também me põe dúvidas e eu acho isso ótimo.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof.9	[...] acho que nós deveríamos ganhar, igual eu estava falando, projeto de extensão, a gente ter mais fôlego para fazer essas diversas ideias que a gente tem de concretizar isso que hoje eu não tenho estrutura, saúde física e nem mental pra fazer isso, por essa condição de isolamento e por essa falta de recurso. Eu acho que a gente deve ganhar esses espaços sim, mas para mim não	Como poderia estar acontecendo essa formação

	necessariamente fazer crescer em extensão, sentido de lateralidade, mas no sentido de qualidade, de ganhar verticalidade.	
Prof.9	[...] um diálogo mais constante entre as áreas, mas eu vou repetir de novo, eu não posso impor isso a um colega, eu converso com os meus colegas e a gente vai conversando [...] Já falei que tem um professor aqui que trabalha com as questões étnicos raciais, eu queria fazer um trabalho junto com ele porque ele trabalha no mesmo período que eu [...] quem sabe a gente faz um trabalho que seja das duas disciplinas, um trabalho interdisciplinar, você vai discutir as questões de relação étnico racial e eu discuto alguma coisa problematizando a educação de jovens e adultos	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof.9	[...] eu preciso de ter contato com essas escolas de educação básica, mas ainda há essa resistência, essa dicotomia, porque acham que a universidade é aquela que está lá para ser delatora, que a gente está lá só pra criticar. Eu sempre oriento meus estagiários, gente eu não quero um pio fora dessas quatro paredes, sobre o que vocês viram por mais trágico que seja o que vocês tenham presenciado [...] vão pra um espaço isolado se vocês querem discutir alguma coisa a respeito de algum fato vivenciado nessa ou naquela escola, citar esse ou aquele nome, porque eu acho que por pior que seja um trabalho que a escola realize a gente tem que ter muito respeito [...] Porque as coisas de fato na educação básica estão cada vez mais complicada [...] E os professores estão cada vez mais esvaziados no sentido esperança, no sentido tópico, cada vez mais desacreditados. Então se a gente chega com essa postura arrogante, se a gente também não é humilde para pensar, nossa esse professor está errando, mas ele está errando que conjunto, que articulação, que constelação de fatores o levam a agir assim?	Estágio na EJA

Quadro 08 Professor 2 (Professor da disciplina de EJA na UFMG)		
Professor	Respostas	Índices
Prof. 2	O foco específico dele é a educação infantil [nê?] nós temos no curso de pedagogia. [...] nós temos um curso de pedagogia infantil [nê?] os estudantes falam isso pra gente nas aulas, eles dizem assim “Ah, nas disciplinas que a gente trabalha aqui: sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, tudo a gente vê infância, infância, infância”.	Enfoque do currículo
Prof. 2	Até porque o nosso curso de pedagogia, a partir [do] da última reformulação pela qual ele passou, ele extingue das disciplinas obrigatórias, todas as disciplinas que tinham a ver com jovens e adultos e, foi assim realmente uma reforma que eu questiono bastante, eu não estava aqui na época, as pessoas devem ter tido seus motivos, mas eu questiono bastante, não só porque as disciplinas de EJA foram todas tiradas, haviam duas disciplinas obrigatórias de educação de jovens e adultos, elas foram retiradas.	Ausência de disciplinas

Prof. 2	Depois que as pessoas se formam [nê], elas podem escolher então uma formação complementar que tem: gestão, educação social, educação de jovens e adultos... me sumiu aqui qual é a quarta possibilidade, mas são quatro. E aí as pessoas podem optar por uma delas. Muito baixo o número de pessoas que opta por educação de jovens e adultos e, muito comum a gente não formar turma [ta] e, isso como explicação muito evidente, as pessoas ficam aqui durante três anos, três anos e meio sem nunca ouvir nada sobre educação de jovens e adultos, aí algum dia alguém pergunta pra ela: Você quer fazer sua formação complementar em educação de jovens e adultos? Se ela não sabe o que é isso, quais as possibilidades disso, com o que que isso vai trabalhar [é] quais que são as demandas de mercado de trabalho pra isso, ela vai escolher por que? Isso nunca foi trabalhado com ela. Então, é muito pouca procura.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 2	Baixíssima. Eu me lembro de um semestre em que eram seis pessoas interessadas, e aí não forma turma. Não pode formar [...] E aí, não tem opção, por exemplo, se esses seis querem fazer na área de educação de jovens e adultos [...] eles tiveram que optar... optar não [nê], eles tiveram que ser encaixados em outras áreas, porque não houve oferta na educação de jovens e adultos.	Interesse pela EJA
Prof. 2	Professores que foram formados para serem professores da infância. Que não sabem, não que isso se aprenda numa disciplina [nê], mas que não tem o mínimo de noção teórica que seja, sobre o que que é lidar com adolescente, jovem, adulto e idoso.	Marginalização da EJA
Prof. 2	Hoje, qualquer professor na rede pública, pode ser alocado numa escola que atenda a educação de jovens e adultos, e aí, como é que ele vai fazer, vai trabalhar lá o que ele aprendeu a respeito das etapas do desenvolvimento humano da infância? Ele vai trabalhar lá o que ele aprendeu que é o adequado a se trabalhar com a criança pequena? Como é que ele vai fazer? Ele vai intuir? E isso é garantir direito? É garantido o direito do jovem, do adulto, do idoso, que está [lá] previsto na constituição federal, que está prevista na LDB, vai ser garantido a partir da minha intuição? O que que eu acho que eu devo trabalhar com eles em sala de aula? É prejudicial tanto para a formação dos educadores, quanto para os educandos que serão submetidos a experimentos e boa vontade, quanto para o nome da UFMG [nê], essa é uma casa que oferta um dos melhores cursos do país. E aí como é que é isso? Melhor curso do país que não prepara seus graduandos para atuação. Ou que diz aos seus graduandos que embora ao diploma diga que eles estão aptos a trabalhar com educação básica eles só podem atuar com educação básica infantil, porque eles só foram preparados para isso.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 2	[...] é importante que eles saibam quais são as tendências pedagógicas, quais são as teorias pedagógicas, para que eles possam dizer a adesão a qual delas eles pretendem fazer quando estiverem na prática. E, nessa aula eles tinham duas idas às escolas para assistir aulas de educação a jovens e adultos, e eu sempre incentivava que ao invés de irem para espaços escolares que eles fossem pra espaços alternativos [...]	Relação teoria/prática
Prof. 2	[...] eu acredito que com uma base, sim. Se eles saem daqui formados, não, definitivamente não, porque ter um semestre não é o suficiente.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 2	[...] eu acho que esse um profissional deve ser o cara [lá], que assim como eu sou aqui, é o cara que dá murro em ponta de faca, o cara que tenta de alguma forma provar para os outros que a educação de jovens e adultos é algo importante, provar para os outros que a educação de jovens e adultos não é uma benesse, que a educação de jovens e adultos é direito previsto em lei, que a	Relações de disputa

	educação de jovens e adultos é uma modalidade não é um programa, então não é algo que o gestor oferta quando ele quer, quando ele não quer ele retira, não é algo que a congregação da unidade oferta se ela quiser, se ela não quiser ela tira do programa, ela tira do currículo, então eu acredito que ela seja muito bem trabalhada. Agora, com certeza ela é bem trabalhada dentro dos limites [...]	
Prof. 2	Se a gente pensa que a gente tem no país, hoje, um milhão e quatrocentos mil jovens analfabetos, veja bem, eu não estou falando de gente que está na situação de analfabetismo funcional não, gente que não lê bem, não escreve bem não, mas de gente que não sabe ler e escrever, dá pra perceber o tanto de gente que a escola dita regular, tem colocado para fora, sabe, e que ou vem se abrigar, ou ser acolhido na educação de jovens e adultos, anos mais tarde, ou a própria escola quando essa pessoa faz quinze anos [...] Ainda numa postura que considera a educação de jovens e adultos como o depósito dos que não dão certo. E aí, quando a gente junta todas essas especificidades numa modalidade só, como é que a gente pode querer que alguém que acabou de sair de uma graduação, mesmo intitulado docente, mesmo intitulado pedagogo, dê conta da lida com uma turma com essas especificidades todas, sendo que ele nunca aprendeu a trabalhar com essas pessoas, sendo que ele nunca aprendeu o que fazer.	Marginalização da EJA
Prof. 2	[...] essa formação inicial dos estudantes, ela não pode se pautar na teoria, ela precisa de pautar o tempo inteiro na interação da teoria com a prática, ela precisa ela precisa o tempo inteiro estar pautada ali na práxis pedagógica, ela precisa estar em diálogo com os princípios da educação popular, ela precisa o tempo todo levar em consideração o mundo do trabalho, que esses educandos da EJA eles não são estudantes que de vez em quando trabalham, eles são trabalhadores que estudam [...]	Como poderia estar acontecendo essa
Prof. 2	[...] penso, nas três ou quatro vezes que eu não peguei o currículo de pedagogia para avaliar, eu penso que outras disciplinas caberiam ali, para além daquelas que foram incorporadas então não sei se é o fato de você não ter mais uma formação específica, talvez seja o fato de não se ter uma valorização específica.	Enfoque do currículo
Prof. 2	Uma das propostas que a gente leva também ao ministro é a questão da indução por meio do MEC de concursos públicos específicos para a educação de jovens e adultos, porque atualmente a EJA é o bico. Então o professor da aula durante o dia para crianças, para adolescentes, e à noite dá aula para EJA. A gente ouve, eu ouvia de colegas quando eu estava lá na educação básica, “Nossa, eu vou pra EJA, estou ficando muito cansado”, como se a EJA fosse o lugar mais de descanso assim [né] dentro da lógica de que é o depósito dos que não deram certo, mesmo, então é o lugar onde você faz menos...	Marginalização da EJA
Prof. 2	É como se fosse a terra de ninguém, qualquer um dá conta. Para ir pra EJA, você não precisa ter rigidez de horários, alguma coisa do tipo: como é à noite, você flexibiliza mais. Para ir para EJA você não precisa ter nenhuma rigidez de conhecimento de conteúdo específico, é o lugar onde vale tudo. E aí, como é o lugar onde vale tudo, até porque em termos financeiros é o lugar onde você tem um aluno com fator de condenação menor do que todos os outros, não existe fator de condenação menor pelo que é pago ao educando da EJA, que é o zero vírgula oito por cento de qualquer outro valor, você tem, nessa postura do próprio governo federal, uma fala que não é velada, que é bem explícita para os governos estaduais e municipais, que é: cuide do resto, disso você cuida se sobrar tempo, se sobrar dinheiro, se sobrar vontade.	Marginalização da EJA
Prof. 2	Você diz que no nosso país só um quarto da população, é sujeito da EJA. Em um país em que a LDB há vinte anos atrás disse que a EJA era uma modalidade que tinha que ser implementada nas escolas de educação do país. Vinte anos, ela não está falando de uma lei que foi cobrada ano passado, faz vinte anos, de uma lei que diz: a EJA não é programa, não é uma situação que o gestor	Marginalização da EJA

	oferece se ele quiser, ele é obrigado a ofertar, a EJA é uma modalidade da educação básica. As pessoas continuam batendo nas portas das escolas perguntando se tem vaga, ouvindo que não tem vaga e ficando por isso mesmo. A EJA precisa de algumas legislações [...] Qualquer gestor público, comprovada a não-oferta da vaga para EJA, ele deve ser passivo de uma punição. Se não nós não vamos sair desse lugar nunca, se não as pessoas vão ficar esperando que os idosos morram, porque um dia a EJA vai acabar, com aquela conversa mais louca como se a EJA fosse alguma coisa datada [...]	
Prof. 2	Nós estamos tentando fazer o levantamento dos dados da EJA na região metropolitana [...] Outro projeto é a revitalização de uma revista chamada Reveja que é uma revista eletrônica da educação de jovens e adultos, a gente pretende revitalizá-la na perspectiva revista acadêmica [...].	Inserção no campo acadêmico- científico
Prof. 2	Imensamente. E aí essa minha avaliação é construída a partir do que ouço deles. Imensamente. Eu já vi bárbaros aqui chorarem porque deu os dois anos e eles tinham que sair [não] porque é o prazo máximo para ficar como bolsista no programa [...]	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 2	[...] o pessoal gosta muito eles aprendem muito, eles mudam a forma de entender, de ver o que é uma sala de aula.	Formação crítico-reflexiva
Prof. 2	O tanto que esses graduandos assim, entravam de um jeito e saíam de outro é impressionante,	Formação crítico-reflexiva
Prof. 2	Eu acredito sim com certeza que esse tipo de programa ajuda muito, diferentemente daquele estágio que ele vai lá e volta aqui para dialogar no final do semestre, ou que ele vai lá e dialoga só comigo e não com a turma ao todo, diferentemente daquela situação em que ele é estagiário, mas o professor aproveita para colocar de auxiliar na turma, então ao invés de estar ali aprendendo o fazer, ele vai aprender enquanto faz e enquanto ele faz ele pode ter uma série de equívocos que podem ser prejudiciais para o aprendizado do educando que lá está.	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 2	Se a pessoa não fizer uma complementação na educação de jovens e adultos, acredito que não. Se a pessoa fizer acredito que ele dá uma base. Mas se a pessoa fizer ou se a pessoa não fizer, eu não acredito que ele dá a ela a sustentação necessária, nem teórico, nem prática.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 2	Se desde a entrada das pessoas aqui elas estudassem também educação de jovens e adultos. Por exemplo, se na aula de leitura elas vissem como trabalhar leitura com crianças e com jovens e adultos, se na aula de literatura elas vissem como trabalhar literatura com criança e com jovens e adultos [...]. Se em todas as disciplinas delas elas fossem formadas para aquilo que elas estão recebendo o diploma. Porque é mais do que o meu querer [...], com certeza, é o meu querer, porque mais do que pesquisadora da EJA eu sou militante da EJA, então é o meu querer, mas muito mais que o meu querer, é a obrigação dessa instituição.	Como poderia estar acontecendo essa formação

Prof. 2	<p>Essa instituição entrega para as pessoas um certificado que diz que elas são, que elas estão aptas a serem docentes da educação básica, nos anos iniciais da educação básica, se assim o é, elas estão aptas a alfabetizar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Elas estão aptas a dar aula nas séries iniciais para infância, para adolescência e para a EJA. Essa instituição entrega para as pessoas uma declaração um certificado, um diploma, para algo o qual elas não são formadas. Então fico pensando que todas as disciplinas, elas deveriam ser trabalhadas para dar conta de atuar naquilo para o qual elas estão sendo formadas. É como se nós estivéssemos em uma instituição de odontologia e tivessem ensinado tudo que eu devo fazer com os dentes inferiores só que não ensinaram o que faz com os dentes superiores. E não é a mesma coisa, porque a anestesia dada em um nervo da parte de baixo não pega nos dentes de cima. E aí eu vou obturar os dentes das pessoas, porque obturar eu sei, mas sem que a anestesia tenha pegado. Eu não sei se a analogia foi muito forte, mas espero que tenha sido pra você entender do que é que eu estou falando. As pessoas estão fazendo coisas que elas não sabem fazer. E estão fazendo. E aí o sujeito sai da sala de aula, o sujeito vai embora, as turmas de EJA no final do ano terminam um pouquinho de gente por vários motivos, entre eles, por isso, pela inadequação da forma como está sendo trabalhada a prática pedagógica em sala de aula, e aí quando a pessoa vai embora, esta universidade se exime disso, porque essa universidade não assume parte da responsabilidade que é dela. Que é a de estar formando pessoas para obturar dente com anestesia que ela não sabe dar.</p>	Como está acontecendo essa formação
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

Prof. 2	[...] a formação dele ela tem que ela precisa, ela necessita, ela deve [ta]? O verbo é imperativo, mas é para ser imperativo mesmo. Deve focar: a práxis pedagógica dessa pessoa, os princípios da educação popular, para pessoa entenda a questão de que ela está educando em uma perspectiva de solidariedade, complementariedade, construção coletiva, colaboração, a discussão do mundo do trabalho, a discussão da qualidade social da educação, não é para formar gente que sabe encaixar a porca quarenta e seis no parafuso vinte e nove, não é essa a proposta, a proposta é que o sujeito dê conta de qualificar o trabalho dele e não se qualificar para o mercado, para aquilo que o mercado quiser. A questão da educação profissional, a questão da gestão ele precisa saber, ele precisa dar conta de ver uma gestão que seja pra contribuir com o pedagógico e não para empacar o pedagógico, como na maior parte das vezes acontece. Ele precisa ter discutido e entender minimamente das questões da diversidade, da questão da profissional, o que que é intersetorialidade, de como é que as tecnologias da comunicação e da informação podem e devem dialogar com a prática pedagógica dele no dia-dia, como é que faz para discutir a questão da sustentabilidade. A gente está trabalhando com sujeito de comunidades que estão em uma lógica de vulnerabilidade, como é que eu faço para trabalhar com esse sujeito a questão da sustentabilidade, como é que a disciplina que eu estou trabalhando impacta na vida desse sujeito, como é que a minha história interfere na vida dele [...] se ele der conta dessa autonomia, de perceber que existe um jeito que é um jeito de escrever que não permite que eu seja mandado embora, pronto, meu português dialoga com a vida dele. Foras isso, não dialoga e se não dialoga, eu estou ensinando para que? Percebe? Se eu não dou conta de que a minha prática pedagógica seja o tempo inteiro para que esse sujeito cada vez mais seja autônomo, e cada vez mais ele se aproprie do conteúdo que eu estou trabalhando em sala de aula e veja, do que é que este conteúdo alimenta a vida dele, para que serve? [...] Se ela dar conta de falar isso pro neto dela para vizinha dela, ela se torna alguém que se apropriou do conteúdo que eu estou trabalhando em sala de aula para dar melhor qualidade à vida dela [...] Então se a disciplina que eu estou trabalhando, dialoga com a vida dela, dá sentido a minha disciplina. Se não, qual é o sentido da disciplina, do conteúdo, pra que? [...] E aí ficamos nós aqui trabalhando conteúdos sem noção, os educandos, os mais velhos cansados de nós, os mais novos zoando com a gente, e a gente [lá] trabalhando um conteúdo que não tem significado, na maior parte das vezes pra nós também não tem. Por isso que eu avalio que essa instituição precisa localizar onde é que está a responsabilidade dela, ela está colocando para fora gente para fazer algo que as pessoas não sabem fazer.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof. 2	[...] eu entendo que em todas as disciplinas, todas. Elas estão formando sujeitos para atuar com criança, adolescente, jovem, adulto e idoso, então se eu vou lá e dou uma aula que é só para um pedaço, está faltando o outro pedaço.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 2	Olha, penso eu que se ele viver minimamente algumas questões, se é cobrado dele uma certa quantidade de leituras, se é cobrado dele observações da educação acontecendo [lá] nos espaços educativos, se é cobrado dele a elaboração de projetos em que ele vá contribuir com a prática dos educadores que ele está observando [lá], projetos construídos coletivamente com aqueles educadores observados, com os estudantes que [lá] estão. Eu entendo que isso contribui e muito, muito. Para ele entender o que é ser um profissional da docência.	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 09- Professor 3 (Professor da disciplina de EJA na UFVJM)		
Professor	Respostas	Índices
Prof. 3	[...] dentro do curso de Pedagogia eu vejo uma, acho que as disciplinas são bem distribuídas. Eu fiquei muito feliz quando eu cheguei aqui e eu vi que tinha uma disciplina propriamente, por exemplo, para a educação de jovens e adultos. Coisa que em muitos cursos [não], pelo país não tem não [...]	Enfoque do currículo
Prof. 3	[...] também eu trabalho com, além de educação de jovens e adultos, com alfabetização e letramento e fundamentos da alfabetização. E algumas outras disciplinas também relacionadas a práticas pedagógicas. Então eu procuro sempre falar sobre os sujeitos [não], da educação. Então isso implica discutir [não], infância, juventude, vida adulta, [público idoso].	Relação teoria/prática
Prof. 3	[...] são três anos o curso de Humanidades. Então, dois anos, é essa formação mais ampla. E o último ano do curso de Humanidades, o aluno ele pode, ele já começa a optar por qual licenciatura que ele vai querer.	Enfoque do currículo
Prof. 3	[...] eu trabalho a disciplina de fundamentos da alfabetização mesmo que também sou eu que trabalho. É quando a gente vai, tem um momento que é de seminário para gente falar sobre práticas ai eu separo os grupos, que é a alfabetização de crianças e alfabetização de adultos, que tem especificidades diferentes. Mas isso eu [...]	Relação teoria/prática
Prof. 3	A gente não tem disciplina facultativa, porque a nossa carga horária é muito amarrada por conta de (inaudível) que é o curso de Humanidades, porque bacharelado é o curso de Humanidades. Então a gente não tem uma previsão de disciplinas facultativas. Tem na Humanidades igual eu te falei [não], os tópicos.	Ausência de disciplinas
Prof. 3	Histórico da educação de jovens e adultos. Ai a gente perpassa a educação popular, dos movimentos sociais, Paulo Freire, o movimento de alfabetização de adultos até a gente chegar, que ai vai perpassando legislação, histórico. Até a gente chegar nas práticas. Como que é a organização de jovens e adultos ela é organizada hoje [não]. Questão dela como modalidade de ensino.	Relação teoria/prática
Prof. 3	Semestre passado os alunos até chegaram a fazer uma pesquisa [não], levantando o perfil da turma como que era e tal. Publicaram num evento aqui na universidade, foi bem bacana.	Inserção no campo acadêmico- científico
Prof. 3	[...] tem um estágio, chamado estágio em diversidade, que ai dentro desse estágio a gente puxa a discussão para educação de jovens e adultos, a educação do homem no campo, e educação especial, que são os três campus de atuação possíveis que a gente tem aqui na cidade.	Estágio na EJA
Prof. 3	É um combinado que cada professora [não] que for dar o semestre ela faz com os alunos. Quando eu trabalhei com essa disciplina o estágio tem uma carga horária muito reduzida sessenta horas. Então pra gente tentar pegar essa diversidade, a gente fez um acordo em fazer a prática em duas instituições. Dividia trinta horas e trinta horas. Agora, por exemplo, a professora que trabalhou ano passado ela já fez, organizou de maneira diferente. Um grupo de alunos foi para um campo, outro grupo de alunos foi para EJA, outros foi para escola regular, e fazia trabalhos [não], projetos para a questão da diversidade. Ai isso vai depender da professora.	Estágio na EJA
Prof. 3	[...] os alunos vão pra escola e ai eles trabalham junto [...]	Relação teoria/prática
	As discussões [não], a gente tem também um situação bem propicia, até então. Assim, as turmas eram turmas de vinte alunos, então eu acredito que sim. São discussões bacanas, a gente tem esse retorno, essa parceria também legal com a professora que está [lá]	Relação teoria/prática

	na sala, às vezes ela vem conversa também.	
Prof. 3	São quinze horas de atividade prática [...] disciplina eles vão para acompanionar. Eles vão para conhecer.	Relação teoria/prática
Prof. 3	Os alunos conhecem a gente, então os alunos vêm atrás. Então, por exemplo, TCC [não], tem um lista. Esse semestre eu estou com cinco TCC's para orientar sobre educação de jovens e adultos.	Aprofundamento científico
Prof. 3	Aqui não tem. Porque acho que esses núcleos eles surgem, já tem um histórico [não], já tem um tempo. E aqui tudo novo.	Ausência dessas atividades
Prof. 3	Mas só que assim [não], aí a gente tem uma limitação também que a questão de pesquisa, você sabe como que é, passar por conselho de ética e tudo, a gente tem feito muitas pesquisas voltadas pra revisão de literatura. E até mesmo por conta do tempo curto [não]. Porque os alunos ele tem que fazer dois TCC's. Porque eles têm que fazer o TCC do curso de Humanidades, e depois ele tem que fazer o TCC do curso de Pedagogia.	Dificuldades do trabalho
Prof. 3	Inclusive o fórum de EJA do Vale, a gente foi renovar ele, ele foi aprovado, porém sem financiamento. Então ele está parado, mas não está [não]. Porque a gente está, ele oficialmente está parado, mas a gente está nessa articulação permanente. Tanto com a prefeitura, quanto com o pessoal do fórum mineiro.	Dificuldades do trabalho
Prof. 3	Eu acredito que esse contato[não], seja com pesquisa, com a extensão é algo que é significativo [não], que desperta o interesse. Tem muita gente que nem sabe. A gente, às vezes, vai fazer auto-avaliação no final da disciplina e os alunos nem sabiam que essa era uma possibilidade de trabalho que funcionava assim e tudo. Então eu acredito que esse contato [não], ele desperta esse interesse, e de certa forma também esse comprometimento social[não]. De trabalhar com a educação de jovens e adultos.	Ausência dessas atividades
Prof. 3	[...] a partir do momento que você se envolve [não], e aquilo ali vai tendo sentido, vai tendo significado para você. Tem uma bolsista, a uma das bolsistas do projeto [...] ela se envolveu logo no primeiro período, com o fórum de EJA do Vale. Ela que ajudou a organizar e tudo, e ela ficou assim deslumbrada com essas possibilidades que ela não sabia que ela teria [...] pensando assim, na minha formação [não], na inserção nos projetos no programa de EJA foi um divisor de águas na minha trajetória profissional.	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 3	É no penúltimo. São dez períodos [não], contando com o BHU seriam dez períodos. Então é no décimo, nono.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 3	[...] a educação de jovens e adultos é no nono, e o estágio a diversidade é no oitavo. Eles reclamam até, eles dizem [...], esses fundamentos a gente vê isso junto com o estágio. É uma pena.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 3	Não. Porque CNPq, CAPES tem que ter doutorado, eu não tenho.	Ausência dessas atividades
Prof. 3	[...] eu acho que é um contato inicial mesmo e até por conta dessa concepção de formação. Essa formação ela é inicial, ela é continuada ao longo da vida. Então eu acredito que só de ter esse contato inicial [não], isso já desperta algo, que caso o aluno queira	Formação inicial que dê base para a atuação

	[nê], que ele for trabalhar com educação de jovens e adultos, depois ele vai procurar. A gente tem as especializações, que o próprio MEC e a SECADI tem fomentado.	na EJA
Prof. 3	Eu acho [nê], que a questão de inclusão social, diversidade, educação popular são os pilares [nê], que levam ao trabalho com a educação de jovens e adultos. Então eu acredito que a discussão que a formação ela perpassa esses aspectos. [Nê], esse contato com, eu acho que o próprio contato com a turma [nê], de educação de jovens e adultos também é essencial. Porque uma coisa é você ficar falando, “ah esses sujeitos da EJA, são mulheres, negros, pobres, tarara”. Outra coisa é você ir lá e sentir o que é. A diversidade da turma de educação de jovens e adultos. Isso faz diferença.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof. 3	[...] acredito que a disciplina de educação de jovens e adultos é um passo. É um passo é, para essa garantia dessa formação. E as atividades de extensão e de pesquisa são o que movem [nê] a universidade, é o tripé, são as três coisas. Então eu acredito que é, é muito importante [nê], o desenvolvimento dessas três vertentes dentro da universidade.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 3	Os eventos eles propiciam essa socialização. Você vê o que que fulano está fazendo em um lugar, o que que ciclano está fazendo no outro, como que isso dialoga com a realidade que a gente tá vivenciando aqui [nê]. O momento que a gente fez a plenária do fórum de EJA aqui, do fórum mineiro foi assim, ímpar [...] Porque essa coisa de você ter os alunos, ter o pessoal que é da própria cidade de vir discutir, os próprios alunos da educação de jovens e adultos, [lá] discutindo, participando. Isso é muito importante, eu acho que é quando a universidade de fato assume de fato o seu papel [nê]. Que você está ali socializando uma pesquisa, você está em contato com o pessoal, fazendo de certa forma a extensão [nê], está ali com os alunos que você leva de atividades de ensino, e isso é significativo.	Outras contribuições desses elementos para a formação

Quadro 10 – Professor 5 (Professor de EJA na UFOP)

Professor	Respostas	Índices
Prof .5	Tem o básico que é a formação da atuação do pedagogo para anos iniciais e educação infantil [...] No foco também ela tem uma linha de trabalho na prática [...]	Enfoque do currículo
Prof .5	[...] disciplina educação de jovens e adultos no currículo, justamente para entender que tem um outro sujeito na educação básica, exatamente para entender que é um direito, exatamente para entender a necessidade desse sujeito, voltar a escolarização ajuda na escolarização das crianças então ela contempla esse viés. Então é uma disciplina não é o foco principal, mas já pode ser considerado um avanço perante outros currículos.	Relevância dessa formação
Prof .5	Há uma discussão no departamento que a gente aprenda a fazer interlocuções das disciplinas que tiveram uma afinidade, então você vai encontrar afinidade na educação de jovens e adultos nas relações étnico- raciais, na relação família-escola, na sociologia, na história da educação, deveria abordar. Porém como acaba sendo para o estudante novo, um foco de estudos, as leituras ainda não estão tão...	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof .5	[...] tem uma prática que é elaboração do recurso não é? Então todo o legado da educação popular dos anos sessenta eles convidam, o legado nos convida a montar o material para essa educação, então todos os movimentos, todos os trabalhos desse	Relação teoria/prática

	período de cinquenta, de quarenta e sete a sessenta e quatro, eles produziram material, então esse é uma tendência também, então se a gente tem o histórico [...] reconhece o sujeito e reconhece o legado da educação popular, praticamente, você tem uma tendência maior a fazer o recurso, não vai ser aplicado então você precisa de uma aula pra que eles elaborem um recurso, façam uma análise de recurso didático, façam análise de recursos usados dos anos sessenta, tanto as cartilhas, quanto os livros de leitura, os livros de matemática, então acaba fazendo uma análise desse material popular para que eles tenham subsídio agora para fazer suas próprias atividades [...] então seria essa prática, a inauguração do recurso próprio para atender esse tripé futuro...	
Prof .5	[...] vai fazer estágio na EJA, é o sexto, é no oitavo período, é o último estágio ele pode fazer, repetir um estágio que ele já fez e pode ir também para modalidade, para educação de jovens e adultos mas é no oitavo período então ela de trinta horas no quinto período ela realmente ela tem que ser montada com uma disciplina de choque pra que ele desperte veja que tem um outro sujeito na educação. Enquanto na educação infantil ele tem vários semestres para construir uma...	Estágio na EJA
Prof .5	[...] na educação de jovens e adultos ele tem só um semestre [nê], então o que a gente acaba tendo que fazer , é um choque mesmo, a história é muito forte, a história da EJA é muito forte a história desse legado popular é muito forte, é interessante a construção de recursos, chama atenção então você tem dar um impacto na disciplina, tem que fazer um negócio bem bacana para que ele fale: Olha, é diferente de dar aula para criança.	Relação teoria/prática
Prof .5	[...] ele chega na prefeitura ou, no estado, ele não é a primeira opção, ele vai completar uma carga, ele vai fazer uma mudança, que ele está mais próximo para ele, ou ele vai pegar uma turma que é menor porque ele vai descansar um pouco, então não há uma correlação direta entre formação e local de trabalho. Ele pode ficar muito interessado aqui, ele não vai ter, ele quando começa, quando ele ingressa, o pedagogo quando ele ingressa em uma rede, ele não é o primeiro a escolher, ele tem que esperar a designação dos colegas, as turmas, então ele vai ver o que caiu para ele, quando que ele vai ter o contato com a EJA, que ele começa, quando ele vai para o distrito, aí ele começa a ver que é um público diferente, os próprios alunos com seus pais, ele vai perceber que os pais são com baixa escolarização, para não dizer analfabetos, ele começa a tomar contato primeiro com os pais.	Marginalização da EJA
Prof .5	[...] a gente precisa sim da formação inicial porque é mais gente compreendendo a estrutura, compreendendo e quando estiver em um posto de poder local, ela pode interferir melhor [...]	Relevância dessa formação
Prof .5	[...] base para isso ela tem um pouco de dificuldade de ser base para atuação porque ela precisaria de mais tempo para falar um pouco da prática, então do histórico, do legado da educação popular, do sujeito, precisaria então da prática [...] É de trinta horas. Então, ela acaba aguçando a curiosidade e talvez a gente consiga demarcar o terreno que tem algo diferente [...]	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof .5	[...] como base, como básico, básico, acho que ainda trinta horas como base para uma atuação de qualidade, vai depender então, cinquenta por cento da disciplina e cinquenta por cento do aluno.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof .5	A gente escuta às vezes, eu nunca vou trabalhar com EJA. Quem sabe? Quem imagina de certa forma você vai trabalhar com os pais das crianças das camadas populares, se você for para educação pública, você vai trabalhar com pai de criança da educação popular, cuja qual é semiletrada [...]	Marginalização da EJA
Prof .5	Então, o limite do tempo que eu digo para que a gente tenha mesmo oportunidade de fazer discussão, de fazer leitura que abarque	Relação teoria/prática

	mesmo uma modalidade, ela é modalidade, então trinta horas para compreender e ainda praticar uma modalidade, não tem como. Não tem assim espaço para pensar a modalidade. E ainda se for um aluno que tem pouco interesse aí que ele vai ser mesmo.	
Prof .5	[...] o PIBID, principalmente o PIBID depois, ah o PIBID é fantástico, o PIBID ele coloca mesmo ele realmente, ele dá mesmo uma ótima visão, eles planejam, eles fazem intervenções, eles avaliam [...]	Ouras contribuições desses elementos para a formação
Prof .5	[...] trabalhar com espaços culturais nós visitamos, eles vão preparar uma visita para gente para engrandecer o currículo de um modo que a gente possa também levar isso para EJA.	Relação teoria/prática
Prof .5	[...] é isso, isso daqueles que tem o contato, que daí, é opção e aí eu gosto quando ele sai da sala de aula e ele procura PIBID, procura trabalhar com fórum, é voluntário em pesquisa de EJA, então quando ele mostra o interesse, isso é uma grande possibilidade então não é só a disciplina pensa se a gente tem só a disciplina de trinta horas, não tivesse um arcabouço de outras ações? Aí ele não teria chance mesmo, mas aí quando ele sai dessa pequena redoma que são as disciplinas do currículo e expande, é um fator interessante, é um fator quando ele busca porque ele tem pesquisa em várias áreas tem vários PIBIDs várias opções.	Ouras contribuições desses elementos para a formação
Prof .5	[...] isso ajuda na formação ele vai formando um conjunto de ideias, um conjunto de conceitos os termos que são importantes, porque é uma área, é uma modalidade então esses termos, o vocabulário os teóricos, os conceitos que estão mais sendo falados, discutidos as lutas do campo, as contradições do campo ele <u>começa a entrar em uma linguagem</u> e isso é importante para a atuação.	Inserção no campo acadêmico- científico
Prof .5	[...] sim, aqueles que procuram sim então são os eventos, as disciplinas, são os projetos, os programas, as pesquisas, ele tem um rol, ele tem um menu a parte da sala de aula	Ouras contribuições desses elementos para a formação
Prof .5	[...] muitos do noturno já não conseguem vivenciar isso [...] ele não consegue então se a gente quisesse que ele vivenciasse isso tem que [por] no currículo tem que enxertar no horário núcleo por isso que é horário extra, horário extraclasses.	Choque de horários (alunos do noturno e EJA)
Prof .5	A gente precisa ter o rol de temas, de disciplinas mesmo, que não sejam disciplinas que agora a gente não tem como ofertar, mas tem que ter um rol de temas que são importantes então a gente precisa saber que uma modalidade ela existe em função dos sujeitos, então a centralidade do sujeito. Nós não podemos pensar em uma modalidade de educação sem pensar os seus sujeitos, se a gente parasse um pouco para pensar os sujeitos, talvez então aí todas as outras, os outros temas viriam, a reboque. Então centralidade do processo no sujeito, estudar então em psicologia quem é esse sujeito, estudar que é do conhecimento sujeito de conhecimento, estudar na história da educação a história da educação de jovens e adultos, então tem que centralizar no sujeito tanto quanto as outras áreas centralizando o sujeito [...] Eu acho que não só para EJA [...] ele é extensivo para as outras, conhecer o método de alfabetização, o sistema de alfabetização, é imprescindível para nós pedagogos termos conhecimento, o uso, e fazer uso, e ter essa assim um sistema de alfabetização [...] Prioritário, tanto quanto infantil [...]	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof .5	[...] nós temos sessenta milhões de semi-analfabetos, trinta e tantos milhões de analfabetos acho que precisava ter uma centralidade maior no processo, maior importância, mais destaque, ações mais conjuntas, dentro da universidade, falta isso [...] Então acho que precisa ter um local de destaque deveria ter mais assim uma atenção no campo disciplinar como mais ofertas de tema mesmo que	Como poderia estar acontecendo essa formação

	não pudesse, mas que se abordasse [...] Como eletiva como optativa, deveríamos ter todas além da obrigatória, mas que na falta, quando se abordar história da educação se abordar a EJA dentro, na hora que abordássemos o sujeito da aprendizagem, os adultos, jovens com educação tardia. Quando falássemos de filosofia da educação...	
Prof .5	Então isso é um questionamento, você tem que ter uma centralidade um estudo desse processo que a gente tem falado, juvelinização, mas jovens e crianças na EJA sempre houve. Sempre houve, seja nas carteiras do fundo, seja ao lado dos pais, seja... Porque não havia escola então hoje se for fazer uma conta hoje um adulto de cinquenta anos, você põe cinquenta anos aí atrás não tínhamos tanta escola. Então, ou seja, a gente tem esse resíduo, esse público que ficou na história porque não tinha. Ele era criança, se ele tivesse em mil novecentos e sessenta se ele tivesse dez anos, ele é o público hoje, cinqüenta, sessenta e cinco, tem cinqüenta anos ele tem, é o público que precisaria que retorna porque ele não teve escolarização então sempre houve crianças e adultos, então. O que está agravando que é um fenômeno que a gente tem estudado e olhado para ele que é a produção do jovem na educação fundamental, no fundamental II, a produção desse jovem já está sendo produzido, ele está sendo produzido o tempo todo. Então precisava dar uma atenção a essa EJA atual, então a gente tem duas EJAs: tem a EJA do adulto, esse que não teve mesmo escola, que interrompeu por N razões e tal e tem a EJA da produção atual, que a gente está produzindo tem pelo menos quinze anos que nós estamos produzindo aluno para educação de jovens e adultos. Com uma reprovação, duas reparações já é convidado a vir estudar na EJA então a gente está produzindo esse sujeito esse novo estudante, então acho que assim seria interessante que a gente tivesse um local de destaque também...	Marginalização da EJA
Prof .5	Então o espaço, ela tem um espaço de debate já seria importante para que fosse trazido casos, troca de experiências, etc, mas tem o espaço de debate.	Relação teoria/prática
Prof .5	[...] precisava abrir como é que contribuiria: abrindo debates. Então nisso a gente tem trabalho de fórum que a gente não tem aqui então a gente tem que trazer para o fórum [...]	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof .5	Porque se ele, se a gente tem então essa possibilidade, então vai fazer pela atividade complementar? Nós temos que por força na atividade complementar a universidade tem que abraçar a atividade complementar [...]	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 11 Professor 7 (Professor da disciplina de EJA na UFU)

Professor	Respostas	Índices
Prof.7	[...] eu sou a única professora de EJA da universidade. Uma cidade com um milhão..., uma universidade imensa, com notas boas, Qualis nota cinco, nota sete e que não tem levado a serio a EJA como ela deveria ser levada. Nós temos pouquíssimos trabalhos de EJA no programa de pós-graduação.	Marginalização da EJA

Prof.7	Quando eu pego eles no quarto, eles só escutaram sobre ensino infantil e fundamental [...] todas as metodologias de matemática, estudos sociais, geografia e história, língua portuguesa, ciências, todas as ementas está escrito “professor ministrará conteúdos de metodologias inovadoras no campo da educação infantil, do ensino fundamental e EJA” todas tem, mas todos os alunos entrevistados dizem que nunca ouviram falar de EJA em nenhuma das metodologias. Nenhum dos professores gastou um tempinho para falar o que que era EJA.	Marginalização da EJA
Prof.7	[...] eles chegam no quarto ano, dos oitenta que nós formamos, não chegam a dez os nossos alunos que fazem estágio em EJA.	Estágio na EJA
Prof.7	Porque, como a EJA ela perpassa, ela é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, que nós temos um grupo que atua que atua na alfabetização, nas séries iniciais, e outro no fundamental e outro no ensino médio, a pedagogia só atua na área de alfabetização e nas séries iniciais. No ensino fundamental e médio, são as licenciaturas que nunca ouviram falar quem é esse sujeito, como é que ele aprende, que metodologias nós deveríamos trabalhar com esse adulto, como é que esse adulto deveria ser tratado, então a EJA na nossa região agora é que esta sendo, que esta começando a dar uma visibilidade.	Marginalização da EJA
Prof.7	A EJA tem sido tratada não só pelas escolas, mas pelas próprias universidades, inclusive aqui na universidade como um eixo transversal. Até hoje os professores não tratam a EJA como uma modalidade de ensino, ela é a única mobilidade que tem flexibilidade de horário, de tempo, flexibilidade nos tempos, nos conteúdos, nas avaliações.	Marginalização da EJA
Prof.7	Por exemplo, o curso de pedagogia claramente, eu tenho muitos anos que estou nele. Toda a forma que se faz do curso de pedagogia, existe uma discussão seria, existe uma discussão paralela que é a de grupos que é de poder. Um grupo de políticas públicas e o grupo de didática. Como são muitos professores, porque são todas as licenciaturas, eles acabam tendo um poder muito grande de influenciar o currículo, e ai o que é mais importante para formar um professor, não que seja políticas públicas e didática, mas não é só. Se você pegar nosso currículum aqui da UFU e mapear a quantidade de aulas de políticas públicas e de didáticas ao longo de quatro anos, você que tem lugar sim para outras questões importantes. Entendeu? E não é priorizado [...] Nós vamos começar agora uma discussão sobre o currículo da pedagogia para dois mil e dezesseis que já esta batendo na porta. E ai assim, a gente espera que seja uma discussão mais madura, que seja uma discussão de gente mais adulta e não seja de poder por áreas [...] Então assim, nós aqui da UFU ou currículos teóricos ou se você pegar nosso projeto que esta disponível na página da universidade que é o projeto do curso, eu tenho uma excelente discussão teórica, nós melhoramos muito nosso entendimento do que é formar professores para atuar na educação básica, mas quando vai distribuir isso por áreas é péssimo.	Relações de disputa e poder
Prof.7	Assim, em relação à EJA eu fico cada vez mais preocupada. Acho que a tendência disso é a gente é deslocar ela, tirar do quarto ano, colocar no primeiro, não ter pré-requisito, porque os meninos são muitos novos. É até bom que eles façam o EJA no primeiro ano e que se descubram politicamente.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof.7	[...] porque a grande ênfase na pedagogia é como a criança aprende. E só lá no quarto ano que eles vão ver, quase se formando, como é que o adulto aprende. Que sujeito é esse, que experiências esse sujeito viveu, que metodologias que seriam adequadas para que ele pudesse aprender mais e melhor.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof.7	Outra coisa que eu sinto muito, que também é um legado que a gente carrega do Freire, que não tem jeito de você dar aula na EJA sem você se preocupar com o ser humano. O curso de pedagogia é muito frio, nossos alunos adoecem, morrem e ninguém	Marginalização da EJA

	quer saber, então trata o homem somente pela razão. Então, aqui na universidade existe inclusive um preconceito em relação a EJA como se fosse uma área de paternalismo, uma área de mãezona e não trata o homem como ele merece como ser tratado, tratar o conteúdo como ele merece ser tratado. É possível ser bom e ser serio. É possível ser justo e dar aula [...]	
Prof.7	Quais as negociações permitidas entre alunos e professores para que você possa realmente ensinar? Então assim, eu tenho tentado ao longo desses anos todos que eu estou com essa disciplina, fazer com que os alunos entendam que podem tratar o adulto como adulto, não como criança, não infantilizá-lo assim, tratar o adulto com responsabilidade. E uma discussão muito bacana que a gente tem feito é você tem uma chance só como adulto de acertar. Porque já erraram muito com ele quando foi criança.	Relevância dessa formação
Prof.7	[...] optativa [...] Tinha que sair atrás fazendo propaganda, era muito bacana também. Ai vinha alunos do terceiro, do quarto, de todos os anos. Também era uma coisa, agora não. Agora como é obrigatória, agora fiquei sempre no quarto ano. Quando era optativa eu tinha, que fazer, tinha que ir atrás porque se não, não tinha aluno. Só que infelizmente eu não podia atender todos os alunos de todos os anos, porque nós tínhamos quarenta em cada turma [...] Quando ela era optativa, os alunos vinham porque ou porque eu os tinha convencido de que era uma área importante, eu sempre falo que é a mais importante da pedagogia.	Ausência de disciplinas
Prof.7	[...] comecei a trabalhar a história da EJA e fiquei muito frustrada porque eu não percebia um certo interesse nas leituras dos textos. E ai eu fiz uma dinâmica, juntei eles em grupo, peguei um quadro com todos os períodos da história e divide em grupo e passei esses quadros nos grupos. Desde lá dos jesuítas, até agora. E fiquei super feliz com essa estratégia que tinha feito porque eles tinham todas as aulas, a maioria [não], não todos os alunos, mas tudo o que eu falava no quadro, nos slides, as compreensões deles. Quando eu fiz essa estratégia de pegar toda a história e transformá-la em imagem e na frente de cada imagem tinha o período, eu ficava [lá] muito feliz escutando.	Relação teoria/prática
Prof.7	Eu avaliava comparando, também não faço isso mais. Cada grupo é um grupo e se aprenderam, lindo, eu quero tentar trabalhar isso com eles. Nós não somos iguais e é preciso perceber o que cada grupo tem de bom e explorar aquilo. Então assim, esse é um desafio e uma aprendizagem nova.	Formação para o trabalho com o aluno ideal
Prof.7	Muito da educação infantil, muito do ensino fundamental, é questões de financiamento, questões de cidadania, questões de direito, de aprender e aprender esse direito de estudar e aprender [...]	Enfoque do currículo
Prof.7	[...] questões teóricas da história da EJA, então os meninos veem todas a história, desde lá do descobrimento do Brasil, até a atualidade. É um conteúdo bem extenso, depois as políticas públicas entram se o professor não trabalhar políticas públicas de EJA, o outro passo é sujeitos da EJA e como eles aprendem, esse é um bem pesadinho também, porque tem psicogênese, tem um com os alunos que eles aprendem, a gente vê um pouquinho de, da área que está estudando essa, essa, essa questão da pedagogia, os alunos nunca ouviram falar nisso, o que é isso. Que a pedagogia se destina a criança, como a criança aprende, que a pedagogia como é que o aluno aprende. Depois nós trabalhamos um pouco também o legado de Freire que é bem grande, depois metodologias que entra os projetos [...] elabora projetos interdisciplinares que possam ser executados naquela faixa etária que eles escolherem ou naquele área que eles escolherem [...] Então o projeto eles escolhem uma aula do projeto, eles elaboram um projeto com dez aulas, bem fechadinho, bem redondinho e dentro do projeto eles escolhem uma aula para ser discutido em sala de aula, porque eles apresentam, tem toda uma avaliação da sala.	Relação teoria/prática

Prof.7	Tem, e eles saem bons naquilo que eu consigo trabalhar, mas falta muita coisa. Porque é uma carga horária muito pequena para uma área tão importante. Mas o termo, o [...] usou um termo adequadíssimo, é base e ele vai ter que correr atrás, apesar de conseguir sinalizar bons caminhos para os alunos, não tem receita, muitas coisas eles vão saber, “olha a [...] falou isso, falou aquilo.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.7	A licenciatura fala que eu quero roubar a carga horária deles, eles entendem que a EJA não tem que ter uma disciplina. A pedagogia já entendeu que é importante, mas é um lugar menor, não é tão importante assim, está bom, vocês estão... fica quieto, entendeu? É bem assim.	Relações de disputa e poder
Prof.7	[...] tem um curso que, de extensão e construção de material didático. Então quem fez esse curso vai fazer exposição, vai explicar o que ele criou, que é o material, como ele criou, para ele fazer varias rodas de conversa com os professores de EJA. Se o que ele está vendendo [...] o que pode melhorar aquele material, que de repente a professora da conta de fazer um material, mas ela não da conta de explorar e tem gente que da conta de explorar tem dois períodos, mas não da conta de fazer. Quando você chega aos alunos e professoras você coloca ali pessoas que tem conhecimento teórico e pessoas que tem conhecimento do saber prático e ai temos uma discussão muito bacana.	Formação crítico-reflexiva
Prof.7	[...] não tem estagio obrigatório de EJA. Agora o que que acontece nas licenciaturas? As licenciaturas da universidade quando os meninos fazem o estágio do noturno só pegam sala de EJA, olha que coisa contraditória [...] já tivemos muitas discussões sobre a importância de se fazer ou deixar livre pros alunos escolherem. E tem um outro porém em relação a estagio, que tem uma legislação na UFU que a escola tem um convênio com a universidade. Então se você não tem convênio naquela escola que tem EJA, você não pode fazer.	Estágio na EJA
Prof.7	Então eles têm uma ideia desde o planejamento, até execução dos formadores, eles vivenciam todo o processo de gerenciamento de um evento ou de uma palestra, como é que compra passagem, como presta conta, com qual conteúdo que o professor vem dá. É qual o programa que tem que estar disponível na hora, se vai precisar de caixa de som, se não vai. Quanto tempo eu gasto para planejar determinada fala, eles vivenciam todo o processo, tanto de operacionalização que seria o processo de gestão de uma escola ou de um seminário, de um congresso, são muito semelhantes com o processo de construção de conteúdo daquilo que será trabalhado, eles vivenciam aquilo ou em outros lugares, como é que nós vamos trabalhar aquele conteúdo se vamos transparência, se vamos usar uma tecnologia mais de ponta, se tem data show, se tem um quadro com internet se tem tela, tela digital [...] se o material é de boa qualidade, se todo mundo vai ter material, se nem todo mundo vai ter material. Ler antes os textos de ir para plenário, eles acabam acompanhando aquele processo e são os bolsistas daqui.	Vivência da prática docente
Prof.7	Eles acabam tendo informações diferentes da formação inicial, mas eles têm informações de como é que funciona a escola, qual a dinâmica da escola. Qual a dinâmica das políticas públicas na atualidade, qual a dinâmica de enfrentamento as condições de trabalho, a salário, a sala de aula. Então eles começam a criar os olhares deles com algumas informações importantes que as vezes o curso de pedagogia não da conta de trabalhar tudo [...]	Formação crítico-reflexiva
Prof.7	[...] o fórum quando ele discute questões atuais, como por exemplo, PNL, LDB, a meta quinze do documento e isso de repente já nem esta sendo discutido, porque acabou a disciplina. Então eles acabam se informando de questões atuais que é importante para quando ele formar.	Possibilidade de Aprofundamento científico

Prof. 7	Ele vê também a coragem que o professor que está na prática, que está na sala de aula tem de dizer: “isso eu não sei, isso eu sei e isso eu quero aprender” porque muitas vezes alguns professores, pela forma como eles foram formados, não conseguem dizer, olha “eu não sei trabalhar isso” [...]	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 7	E com os últimos estudos é que o saber da experiência ganha um status na universidade porque ele era totalmente desvalorizado. E ai ele ganha um status e dependendo da forma como você coloca alunos e professores juntos, isso só dá coisas boas. E os meninos tem revelado isso em depoimentos, alguns a gente tem gravado. Da importância deles terem contato com quem está na sala a muito tempo [...]	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 7	[...] a grande dificuldade deles é sempre com a prática, eles falam. Porque o teórico é bacana na sala de aula, eles gostam muito de discutir material didático, possibilidades didáticas e a gente aproveita a pergunta dele e discute o teórico. Quando eu estou trabalhando isso “o que é teórico para vocês? O que que é prática?” Então se você deixa alunos e professores da rede pública escolhem, eles sempre escolhem o prático, a vivência prática, nunca o teórico para estudar. Porque nós estamos agora nos últimos anos, também aqui na UFU, não fazendo mais planejamento para você. Nós estamos fazendo com você. Ai nós chamamos o professor do Estado e da prefeitura para planejar junto com eles, o que eles precisam estudar [...] Quando nas nossas reuniões a gente lê o que é esse prático que eles estão pedindo para planejar junto com eles e ai fazemos discussões teóricas belíssimas, mas ainda com o material que eles querem. Eu quero dominó para trabalhar inglês, eu quero um caça-palavras para trabalhar... sabe? [...] Então que outras linguagens nós temos que dar instruções teóricas? E que eles acham que é prática. Uma charge, uma música, da forma como você trabalhar ele fala assim: “mas isso é prática o que a gente discutiu, mas isso que era teórico?” “É, isso que era o teórico.” “A, teoria é isso?” Então, sabe? Quais os conceitos de Freire que discutimos nessa charge ou nessa música? E eles assim: “não acredito que isso aqui é a teoria?” “Então isso que é a teoria.” Então, na cabeça deles a teoria seria aquela aula chata, mas não isso é legal também, tem aula legal também. A gente começa a desmistificar inclusive o que é teoria e o que é prático, porque para eles teórico é tudo muito ruim. Lembra aula chata.	Formação em reuniões de orientação
Prof. 7	Eu acho que nesses últimos dez anos, os alunos têm saído melhor informado e melhor formado no sentido de educação continuada. Porque o que acontecia também com, há um tempo atrás, é que essa palavra “formação” da um caráter bem positivista de colocar os meninos em uma forma. Mas a EJA tem possibilitado pensar nessa educação continuada, ao longo da vida, tanto dos pedagogos como dos alunos aqui da EJA. Então eu acredito sim que tem tido alguns depoimentos devolutivos de alunos que trabalham na EJA [...]	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 7	[...] primeiro escolher a área. Você não pode ser um bom profissional se você não escolheu a área para trabalhar, esse é um grande desafio, a maioria dos professores da EJA relatam que não escolheram.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof. 7	[...] a aula precisa ser boa, o professor precisa ser bom, o planejamento precisar ser bom. Então a gente tem investido muito nisso. E outra, se você não sabe aquele conteúdo que esta deixando, chama alguém para te ajudar a trabalhar, não é crime nenhum não saber, é crime não ensinar.	Formação crítico-reflexiva
Prof. 7	[...] no nosso currículo brasileiro existe uma situação equivocada que língua portuguesa e matemática são os conteúdos mais	Hierarquização das

	importantes, se fosse, o brasileiro saberia escrever e falar corretamente, todos fazem conta. E o brasileiro não, somos um fracasso na escrita, na fala, na matemática, então o que a gente tem que aprender com o primeiro é o equilíbrio das áreas de conhecimento [...] e a gente tem tentado fazer isso [...] Não tem área mais importante que o EJA, todas são importantes.	disciplinas
Prof. 7	A eu vou aprender a dar aula [lá] na EJA. Pelo amor de Deus vai ser... Na EJA não, pelo amor de Deus, vem aprender no meu projeto, aqui você pode vir, pode errar, um lugar de quem não tem experiência, muito emocional.	Vivência da prática docente
Prof. 7	Hoje eu tenho clareza, por exemplo, se essa disciplina, aqui na UFU for [lá] no primeiro eu vou ganhar mais companheiros. Mais companheiros pros projetos, mais companheiros pros fóruns de EJA, mais companheiros para brigar comigo pelo estágio. Eu acho que a próxima reforma curricular do curso de pedagogia, o estágio não vai ser tratado da forma como ele é tratado hoje.	Contato com a (s) disciplina ao final do curso
Prof. 7	[...] na lei fala que você deve fazer estágio em todas as modalidades de ensino, não fala que é educação infantil, que é ensino fundamental. Isso é um equívoco de leitura da universidade daqui [...]	Estágio na EJA
Prof. 7	Então eu acho que a EJA precisa ser tratada com mais respeito e colocar no mesmo patamar das outras modalidades, por exemplo, toda metodologia tem quatro aulas. A educação infantil tem quatro alunos, porque que a EJA tem três? Isso já demonstra um descaso para essa área. Que é uma carga horária menor que as outras áreas, porque é que educação infantil tem que ter quatro? Essa é uma discussão que não vamos enfrentar agora se eu não morrer, porque eu sei que isso vai me dar muito trabalho, conceitual e físico. Que é discutir a EJA no currículo de pedagogia para dois mil e dezesseis.	Marginalização da EJA

Quadro 12 Professor 11 (Professora atual da disciplina de EJA na UFSJ)

Professor	Respostas	Índices
Prof. 11	[...] trabalha mais com a formação é:: voltada para a educação infantil, é um leque bem interessante, uma linha bem interessante de é:: de preparação para a pesquisa. São esses dois vieses que eu percebo no curso, não só durante a minha formação... mas agora atuando como professora substituta, eu vejo essas duas, essas duas linhas bem definidas [...] algumas disciplinas que focam muito é:: para pesquisa, acho que são essas duas linhas [...]	Enfoque do currículo
Prof. 11	[...], por exemplo, uma disciplina chamada prática pedagógica, que é uma das disciplinas que eu atuo [não], como professora agora... e é uma disciplina que eles tem desde o primeiro período.. e eles é:: aprendem mesmo a como montar um projeto de pesquisa é:: e vão estudar alguma prática pedagógica que acontece em algum espaço. E essa disciplina ela perpassa todo o curso, eles tem acho que, umas sete práticas pedagógicas, ou seja, eles têm prática pedagógica quase todo o período, quase todo o semestre, então assim é:: você lida o tempo todo com pesquisa [...]	Hierarquização das disciplinas
Prof. 11	[...] eu só acho que tem mais esse foco voltado para a educação infantil [...]	Enfoque do currículo
Prof. 11	Percebo isso, eu acho que algumas outras é:: alguns outros campos de atuação do... Acabam ficando em uma ou outra disciplina. A educação infantil é mais o foco assim.	Hierarquização das disciplinas

Prof. 11	[...] o que que eu procurei fazer é:: eu parti primeiro da legislação, né.. Mostrei um pouquinho, fiz algumas aulas expositivas para eliminar, assim situando [nê].. um pouco disso, de porque da educação de jovens e adultos.. é:: ai partir pro Paulo Freire, porque eu acho que é impensável você discutir educação de jovens e adultos sem ler ou sem passar por Paulo Freire, e isso foi algo que eu não tive na minha formação [...] discutiu um pouco e:: e ai elas ficam... os alunos ficam muito impressionados com o método.. e acham que é a salvação de tudo, e ai a gente discute um pouco... também não é a solução [...]partindo dai.. Ai a gente passou por um histórico da disciplina, da constituição da discussão, ai a gente é::.. eu usei alguns textos.. Trouxe alguns textos que falam dessa... dessa trajetória da história [...] Da trajetória histórica da educação de jovens e adultos é::::. Para situar um pouco a gente voltou para legislação [...] A partir de então, feito esse, esse primeiro momento contextualização, a gente partiu para uma outra fase da disciplina agora que a gente está discutindo coisas mais pontuais, então a gente tem é:: discutido, e eu tenho vendo seminários, a gente tem debatido alguns textos que falam sobre perspectivas mais atuais [...]Até final de maio, inicio de junho, a gente continua nessa perspectiva [nê], tem uma série de textos já selecionados.. ai junho, no inicinho de julho até o final das aulas, eu pretendo partir para uma discussão mais.. é:: mais voltada para a prática... Ai eu vou convidar pessoas que atuam na educação de jovens e adultos, porque evidentemente isso é uma carência que eu tenho, eu não tenho essa experiência de atuar com, então convidar pessoas que atuam com, para poder falar um pouco sobre sua prática e tal, e trazer alguns materiais [...] e ai eu tentar trazer pra elas essa coisa mais prática, a gente trabalhar com projeto de aula, plano de aula, projeto de ensino... Algumas coisas assim mais voltadas para a atuação [...] nesses três momentos [nê]... A base que é a legislação e essa... Esse processo histórico de constituição e de afirmação da educação de jovens e adultos, depois essas discussões mais atuais e esse momento mais é:: de contato talvez com a sala.	Relação teoria/prática
Prof. 11	Ai eu acho que depende do que a gente chama de base, porque acho que a mesma coisa que eu te falei pensando como aluna. Acho que alguma base sim, é:: mas por ser uma única disciplina, eu acho que as discussões elas vão ficar superficiais, [nê].. não há como é::, não há, não há como você aprofundar tanto, então eu acho que alguma base sim.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 11	[...] antes uma única disciplina do que nada no currículo, acho que então alguma base sim. é:: acho que uma preparação de fato mesmo... Penso que não, mas ai eu penso também, quem está, afinal de contas, quem está preparado para? Porque ele também não vai estar, esse pedagogo ele não vai sair preparado para trabalhar com a educação especial, ele não vai sair preparado para trabalhar com a supervisão pedagógica, com a orientação pedagógica... Então acho que, acho que uma base sim.. Entendeu, mas ai, acho que uma base mais consistente fica um pouco a desejar sim.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 11	[...] é como eu te falei, eu sei que a professora que atuava com a educação de jovens e adultos antes, ela tinha projetos de extensão, é:: acredo que tinha projetos de pesquisa que eu acho que ela publicava, eu não cheguei a ler algum texto dela, mas assim.. em função desta questão dos problemas de saúde dela que já vem de algum tempo.. eu não sei em que pé que isso está atualmente, que eu tenha conhecimento, nesse momento na universidade não [...] como eu te falei, eu não tenho conhecimento se esses projetos ainda estão em atividade.	Dificuldades do trabalho
Prof. 11	Um projeto que ela tinha de educação de jovens e adultos, que tinha uma sala de educação de jovens e adultos aqui na universidade, esse projeto, pelo menos aqui na universidade, eu sei que ele não está acontecendo, não sei se está acontecendo em outro estado.	Ausência dessas atividades

Prof. 11	Eu acho que são fundamentais, eu me lembro de durante a disciplina, quando eu fiz a disciplina, quando eu estava na graduação... eu me lembro de ter participado de fóruns, e de: alguns encontros promovidos assim, eu acho que isso é fundamental, porque é:: se você fica só na discussão teórica... é horrível falar de teoria e prática, não acho que deve haver essa distinção, mas se você fica só muito nas discussões conceituais é:: isso se distancia um pouco.	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 11	Eu acho que precisa ter a ligação com esses projetos e tal... por isso eu pensei em trazer pessoas que atuam com, para tentar suprir um pouco essa lacuna, acho que é fundamental, e.. eu acredito que essa turma, ou até as próximas turmas, mantendo-se como está, eu acredito que essa vai ser uma das perdas da turma, de não ter muito esse contato.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 11	[...] eu acho que nesse momento, é:: até em função dessa situação toda [nê]... dá professora titular está afastada, nesse momento eu acho que está... é: há uma carência [...] uma base os alunos vão ter, é:: mas acho que vai faltar ainda um pouco dessa.. dessa articulação [...]	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof. 11	[...] se tivesse oportunidade, participar de algum projeto de extensão, ou de conhecer pelo menos, acho que seria interessante, acredito que não todos os alunos, claro que nem todos se interessariam, se envolveriam, mas aqueles que se interessassem mais, que tivessem interesse de atuar na educação de jovens e adultos... se tivessem esses espaços e essas oportunidades, claro que seria, contribuiria muito para sua formação. Então, nesse momento eu acho que a universidade tem esse espaço, essa lacuna... e eu acredito... que [pros] próximos, o próximo ano... os próximos dois anos se mantenha assim, por causa desse processo [nê].. da professora que está a frente dessa disciplina, por causa do processo que ela está vivendo, que ela se aposente... que seja aberto concurso para outro professor, que chegue alguém envolvido com essa área, que assuma e que retome projetos de pesquisa, de extensão... acho que os próximos um ano ou dois, acho que ainda vai ficar essa lacuna...	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof. 11	[...] acho que a formação vai ficar muito baseada, dessa turma agora, e das próximas turmas, ela vai ficar muito baseada nessa disciplina.. ((barulhos ao fundo)) nessa disciplina a discussão conceitual mesmo... acho que vai ficar muito é:: acho que vai ficar esse espaço. Enfim, espero que no futuro, venha algum professor mais envolvido, que seja aprovado no concurso, ou que essa professora se reestabeleça e volte, mas acaba que se ela volta, vai ser por um período curto porque ela vai se aposentar. Então assim... acho que o panorama atual é um pouco esse assim... acho que há essa necessidade... mas isso a:: com base na minha percepção, que é uma percepção de substituta que chegou agora e que não tem também essa articulação tão grande... pode ser que eu esteja até enganada, que haja.. mas é.. pelo menos nesse momento acredito que não.	Ausência dessas atividades
Prof. 11	Eu acho que uma coisa que é:: fundamental... e:: acho que isso não pode.. eles não podem terminar a disciplina.. sem terem.. clareza disso.. é que trabalhar com o público da educação de jovens e adultos, com a alfabetização por exemplo, não é a mesma coisa que trabalhar com uma turma de educação infantil, com uma turma de crianças, eu acho que isso... é: a primeira coisa fundamental é isso. As características desse público, as características dessa, desse tipo de aplicação, dessa modalidade... e:: e a postura do professor atuando ai, tem que ser uma postura diferencial, eu acho que isso é fundamental. E a partir daí, acho que a.. as discussões mesmo do como fazer, eu acho que é uma coisa que os estudantes sempre querem chegar como fazer...[nê].. querem ter uma receita, e eu acho que é fundamental que se perceba que não há essa receita, e que elas vão ter que desenvolver sua prática de acordo com aquele contexto em que estarão atuando. Mas eu acho que é fundamental que fique muito claro... essa não transferência	Elementos que são imprescindíveis a essa formação

	de metodologia..	
Prof. 11	[...] penso que a educação de jovens e adultos mereceria um espaço um pouco maior... mas eu penso também... que talvez fosse interessante pensar um curso para formar o professor da educação de jovens e adultos, assim como tem se pensado em um curso para formar o professor da educação do campo... é:: um curso para pensar... para formar o professor pro atendimento educacional especializado... então seria interessante ter um curso com esse viés... e ai você atrai um público que se interessa por.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 11	[...] o que que acontece, eu vejo que as disciplinas que preparam para a pesquisa... elas ocupam uma parte grande do currículo... e que você tem entre os estudantes muitos que não se interessam pela pesquisa, e que não se interessam por essa área, e que embora ela contribua para a formação, ela poderia ceder lugar... a um aprofundamento, por exemplo, a uma educação de jovens e adultos dois.	Hierarquização das disciplinas
Prof. 11	[...] pensando na universidade federal, eu acho que falta um pouco sim desses espaços de formação mais voltados para atuação... eu acho que falta, mas isso talvez seja minha opinião influenciada pelo fato de que eu estou a pouco tempo atuando na educação básica, e ai o meu olhar crítico volta para minha formação...[né], é muito... a influência desse momento que eu estou vivendo... de uma coisa pessoal assim.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof. 11	[...] a possibilidade de você se direcionar para alguma ou outra área, né... de, de... é: de escolher as disciplinas, porque o que acontece muito com as eletivas... as vezes você tem um número reduzido de eletivas, você acaba escolhendo por pura falta de opção, ou por... Então quer dizer, não há essa flexibilidade, ou essa grande disponibilidade [né], para formação, e uma saída, uma solução possível talvez fosse uma articulação dos cursos das universidades, é a possibilidade de... é: eu começar meu curso aqui e terminar meu curso por exemplo lá na Universidade Federal de Viçosa, porque [lá] o curso tem a perspectiva da formação para tal área, ou mais... uma força maior em tal área, ou eu terminar o meu curso lá na federal... lá na UFOP, porque lá eu vou... vou ver conteúdos mais... tal linha.	Como poderia estar acontecendo essa formação

Quadro 13 – Professor 12 (Professor disciplina de EJA na UFSJ)		
Professor	Respostas	Índices
Prof.12	[...] finalmente parece, a gente teve, que em dois mil e oito a gente ganhou esse espaço legal, depois fizemos um biombo para gente guardar o nosso material de trabalho, porque a gente tem muita coisa assim, muito material [...]	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.12	[...] a gente tem uma biblioteca muito legal relacionada ao tema e vamos trabalhando.	Possibilidade de Aprofundamento científico
Prof.12	[...] o fórum é um espaço de luta política [...] Quando aparece alguma coisa que está bem ou que não está bem, o fórum é esse	Formação crítico-

	espaço onde as pessoas vão lá para discutir, falar e para tomar posições [...]	reflexiva
Prof.12	Nesse momento é que nós fazíamos troca de saberes e troca de experiências [...] Nos fóruns existia um momento de troca de saberes e experiências, nesses momentos é que as pessoas iam contar o que estavam fazendo nas suas salas de aula e as pessoas aproveitavam então as ideias, as professoras, os educadores. Aproveitavam para fazer coisas semelhantes ou parecidas na sua cidade. Entendeu? Quer dizer, experiências que deram certo.	Formação crítico-reflexiva
Prof.12	[...] acho que é muito mais teórico que prático [...]	Enfoque do currículo
Prof.12	[...] ao longo desses anos a gente tem que falar de políticas públicas para contextualizar a EJA para mostrar o quanto que ela é excluída e nós queremos incluí-la. A gente fala que ela é uma disciplina de inclusão, mas na verdade ela tem que ser uma disciplina de inclusão [...] Primeira coisa, então eu acho que essa primeira parte falar das políticas públicas de EJA é uma parte fundamental e como que ela surgiu no Brasil, a partir de quando ela apareceu, quando que ela tomou mais volume, destacar a figura do Paulo Freire [...]	Relação teoria/prática
Prof.12	[...] os alunos nossos, os que estão estudando, me pediram muitos materiais do projeto e se a gente tem, por que não dar para eles, se a gente não está trabalhando agora no momento com os meninos, porque não emprestar se a gente tem carteira sobrando, porque não fazer uma sessão de empréstimos para eles. Então a gente tem que ter essa sensação e dá pra essas meninas que tão se formando agora ou que vão se formar nessa disciplina esse sentimento e de compartilhamento de solidariedade e fazer com que elas, a própria sala de aula saibam dialogar umas com as outras.	Como poderia estar acontecendo essa formação
Prof.12	[...] não dá pra trabalhar aspecto prático porque eu trabalho somente sessenta horas e não me é pedido estágio.	Relação teoria/prática
Prof.12	O estágio que elas têm que cumprir, estágio de pouquíssima horas nas séries iniciais no ensino fundamental [...] ensino fundamental e depois o estágio com a educação infantil, não tem estágio na EJA. Agora, quando era eu a professora, quando não tinha mudança de currículo, era assim, as meninas da EJA, os meus alunos da EJA iam pra lá, eles davam depoimento, eu leva o caderninho. Não é que a gente não tem que fazer isso tudo, observava os professores dando aula, porque até os alunos da filosofia, faziam estágio na sala da EJA	Estágio na EJA
Prof.12	A gente infelizmente faz muitas coisas lindas, mas tem pouquíssimo dinheiro pra divulgar, publicar, mostrar. Então com isso a gente fica numa sinuca de bico [...]	Dificuldades do trabalho
Prof.12	[...] levar os alunos pra sala de aula de EJA, quando a EJA era no pri... a EJA era no primeiro horário e eles estavam ainda na faculdade também foi um arranjo que eu fiz, então assim a gente vai cavando buraco, e fazendo.	Relação teoria/prática
Prof.12	[...] quem tem uma boa disciplina de metodologia da língua portuguesa, ou seja, como se alfabetiza uma pessoa se alfabetiza bem um adulto ou uma criança, porque se tem um bom conhecimento de língua, de apropriação da língua escrita, ou conhece a língua de modo geral da sua modalidade escrita ou oral sabe como alfabetizar.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof.12	Então se você tem uma ideia, tem uma concepção você consegue “isso ai é geografia e é história”, então se você tem uma boa ideia, você é formada na pedagogia você consegue fazer uma porção de coisas [...] Se você tem uma boa ideia que eu falo, uma boa formação.	Como poderia estar acontecendo essa formação

Prof.12	[...] a gente não encontra quem finance, os financiamentos eles estão muito difíceis.	Dificuldades do trabalho
Prof.12	Eu acho que eles contribuem, eu acho que eles dão animo, eu acho que eles dariam muito mais se eles fossem feitos de maneira sistematizada [...]	Contribuição desses elementos para a formação
Prof.12	[...] primeiro eu acho que tem que ter vontade , segundo quando chegar no lugar de trabalho tem que saber que eu falo muito com elas que a gente planeja cem e que agente executar setenta no começo tá muito bom e depois, vai a gente na própria pratica corrigindo seus próprios erros , mas principalmente ter cuidado de anotar aquilo que esta fazendo [...]	Elementos que são imprescindíveis a essa formação
Prof.12	[...] quer sair da aula dez e vinte, acha que aula já acabou , ai eu dou sempre no ultimo no horário, então a aula sempre acaba dez e quarenta, é verdade ou mentira? Quando dá dez e vinte está todo mundo arrumando a mochila falando que a aula já acabou [...] e nas minhas aulas, manter os alunos, eu dou sempre nos últimos horários [...]	Marginalização da EJA
Prof.12	[...] nas minhas aulas, manter os alunos, eu do sempre nos últimos horários, então a assim, por que esse privilégio de fica sempre [...] é preconceito , eu chamo isso de preconceito rasgado, num tem jeito isso preconceito , porque uns tão sempre nos primeiros horários e outros sempre nos últimos horários? Uns estão sempre nos primeiros dias da semana e outras estão sempre nas sextas feiras?	Hierarquização das disciplinas

Quadro 14 – Professor 14 (Professor da disciplina de EJA na UFV)		
Professor	Respostas	Índices
Prof.14	O nosso curso de Pedagogia ele se propõe a formar o docente dos anos iniciais e da Educação Infantil e voltado também para a Gestão Escolar.	Enfoque do currículo
Prof.14	Na disciplina obrigatória eu começo trabalhando com a história da EJA, então, toda a história da EJA, desde o Brasil Colônia [...] Então eu puxo a legislação [...] Depois que eu trabalho a história e trabalho a legislação, eu trabalho com o educando adulto, as especificidades do adulto,[n]é? Que participa da EJA... E eu trabalho um pouquinho... Não dá tempo de entrar muito. Quando o semestre tá acabando, eu entro um pouquinho em processo de ensino, mas é uma coisa assim... Que não dá pra aprofundar é uma visão geral sobre o processo de ensino na EJA. Quando eu chego na optativa, aí sim, eu aprofundo um pouco mais sobre o aluno, [n]é? As especificidades do aluno da EJA, bem mais sobre o processo de ensino, e aí eu termino a disciplina trabalhando EJA e diversidade. Então eu vejo com eles a EJA Prisional, a EJA no Campo, a EJA em Educação Especial, EJA e inclusão digital, todas essas várias áreas, [n]é... de atuação da EJA.	Relação teoria/prática
Prof.14	A disciplina obrigatória é bastante teórica, ela é mesmo de um estudo bibliográfico, a disciplina optativa eu trabalho com a dinâmica de palestras [...] E eu trabalho com visitas em lugares onde existem turmas de EJA [...]	Relação teoria/prática
Prof.14	Infelizmente nós não temos estágio de EJA [...] Os estágios aqui eles estão muito específicos. Nós temos o estágio da Educação	Estágio na EJA

	Infantil, o estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o estágio de Educação Especial, e o estágio de Gestão. Então são quatro estágios específicos. Nenhum deles dá essa abertura para uma abordagem no campo da EJA.	
Prof.14	O que nós temos que não é curricular, então não é para todos os alunos. É um núcleo de Educação de Jovens e Adultos, é um espaço de estágio extracurricular.	Vivência da prática docente
Prof.14	Eu te falo que infelizmente os cursos de pedagogia, os cursos de licenciatura, eles pecam por não trazerem a discussão sobre a EJA, essa abordagem [...]	Estágio na EJA
Prof.14	[...] o curso da pedagogia, hoje, por iniciativa de alguns professores, aí a gente já tem sido abordado em algumas disciplinas além da disciplina de EJA, por exemplo, a professora que trabalha com a disciplina de legislação, ela tem comentado comigo que ela faz questão de trabalhar com a legislação específica da EJA, a professora que dá alfabetização e letramento, ela puxa um pouco pra falar sobre a alfabetização de jovens e adultos. Então existem iniciativas individuais de alguns professores que se atentam para o caso. Não existe uma preocupação com a EJA do projeto político pedagógico, existe uma preocupação do corpo docente do curso.	Marginalização da EJA
Prof.14	[...] infelizmente o nosso curso ele retrata um pouco do que a gente vê acontecer em nível nacional em relação ao EJA, uma certa desvalorização, certa incompreensão da importância dessa modalidade.	Marginalização da EJA
Prof.14	Sim. Porque a partir do momento que a gente tem o semestre inteiro pra discutir, pra compreender a história da EJA, eles compreenderem o que ela é hoje. Como ela chegou no ponto que ela está? Quando eles têm uma disciplina, um lugar pra conhecer, porque a grande maioria não conhece a legislação que trata da EJA, pra saber que existe uma legislação, o professor que está lá na EJA, ele não sabe, então quando eles têm oportunidade de conhecer a legislação que regulamenta a EJA, quando eles têm a possibilidade de entender quem é o aluno da EJA. De entender que o aluno da EJA tem uma baixa autoestima, que o aluno da EJA é um aluno trabalhador, eles tem uma base. Se você comparar o que o aluno da pedagogia vivência em termos da abordagem da EJA e que o aluno da licenciatura vivencia, com certeza o aluno da pedagogia tem alguma base, enquanto que o da licenciatura não tem nenhuma.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.14	[...] que a nossa bolsa aqui é de trezentos reais. Então esses alunos eles não se interessam, porque eles conseguem outras oportunidades.	Dificuldades do trabalho
Prof.14	Nós temos uma reunião semanal. Então todas as segundas feiras [...] A gente faz uma espécie de... É um círculo de cultura, a gente faz debate sobre a prática. Eles trazem para essa reunião todas as angústias que eles estão vivendo em sala de aula. As dúvidas, as questões, os desafios, então a gente discute tudo isso.	Formação em reuniões de orientação
Prof.14	Além dessa segunda, que a reunião pra isso, toda quinta eles tem um grupo de estudos. Então eu vou trazendo matéria pra eles... Eles dividem, cada um traz uma parte e apresenta, e eu discuto no grupo de estudo. Essa é a formação que eles têm. É uma formação que se dá ao longo do processo.	Formação em reuniões de orientação
Prof.14	[...] no primeiro mês, no mês de fevereiro que nós não temos aulas ainda, eles passam por todo um processo de formação: cursos, oficinas, eu trago gente pra fazer palestra, eu faço mini-curso do Paulo Freire sobre o trabalho dele, o circo de cultura, o	Formação em reuniões de orientação

	tema gerador... O mês de fevereiro, ele é preparatório. À partir de março é que começa as reuniões pedagógicas.	
Prof.14	Os alunos da pedagogia, eles chegam aqui e não vão mais embora. Eles só vão embora quando eles formam. Eles vão embora morrendo de tristeza, porque eles se apaixonam, eles amam o trabalho, eles amam os alunos, os alunos amam eles [...] o aluno da pedagogia está aqui porque ele ama o trabalho	Inserção nas atividades
Prof.14	Quando chega uma oportunidade de uma outra bolsa maior, um PIBID, o PIBID tem me tirado muitos estagiários porque a bolsa é maior. O PIBID, uma Iniciação Científica, surgem outras oportunidades, e eles... Agora, isso não acontece com tanta frequência não [...] O ambiente aqui é muito gostoso pra trabalhar, então geralmente eles vão embora quando eles formam, ou quando eles conseguem uma bolsa mais alta.	Dificuldades do trabalho
Prof.14	A professora começa com essa turma, e vai caminhando com essa turma à medida que ela vai avançando. Existem matérias que ela acaba mais rápido, [nê]? Existem matérias que ela consegue vencer com eles em um semestre. Inglês, a geografia... Existem conteúdos que são mais densos, então ela precisa de um ano inteiro [...]	Vivência da prática docente
Prof.14	[...] têm... Um, dois, três ou quatro alunos que eles não progridem que eles são alunos especiais. Então a gente não pode dizer que eles não progridem... Progridem sim. Mas eles não conseguem terminar os três níveis, eles têm dificuldade, eles caminham muito devagar, eles aprendem... Esquecem... Agarram em um determinado nível... E aí a gente começa a olhar pra esses determinados alunos que tem problemas [...] são aquelas pessoas que a gente sabe que eles vão caminhar de uma forma diferente dos outros.	Dificuldades do trabalho
Prof.14	Nós não temos recurso. Porque o curso é gratuito para o aluno que vem. A universidade nos dá a casa, a universidade ela nós dá essas onze bolsas, nos dá um secretário que cuida dos serviços da secretaria, nos dá uma pedagoga que acompanha todo o processo, nos dá o material de consumo e só. A gente tem aqui o mínimo pra sobreviver. Qualquer coisa que a gente quer ir além, não existe recurso, então essa é uma limitação por nós. Muita coisa a gente deixa de fazer porque não tem recurso [...] É uma reitoria que se sensibiliza, é um chefe de departamento, por exemplo: "Ah! Eu estou mudando os móveis aqui..." Como é que a gente conseguiu esses móveis? "Ah" Nós estamos mudando os móveis aqui, quer para você essas carteiras?" "Quero!" "Ah, você quer para você isso, assim..." Uma chefe que nós tivemos uma vez: "Ah, eu vou te dar um fogão e uma geladeira!, Quer?" "Quero!" Tudo vem sendo adquirido assim... Da boa vontade de muita gente nesses vinte tantos anos [...] A universidade ela não se dispõe a isso. Já fiz tentativas, já busquei, e não existe esta disposição.	Dificuldades do trabalho
Prof.14	A contribuição do núcleo para esses estagiários que passa por aqui ela é imensa! É a oportunidade que esses alunos têm de vivenciar. Uma coisa é você ler sobre, é você discutir sobre, é você assistir uma aula que o professor fala sobre o assunto, outra coisa é você ir para o chão e vivenciar o trabalho da EJA. Então eles saem daqui com uma maturidade profissional muito grande. E aí eu costumo dizer que a maturidade profissional deles vai além do campo específico da EJA. Se estende ao campo da docência, eles aqui aprendem a ser professores. Então eu acredito, e eu ouço dos estagiários que passam por aqui e que saem, que a contribuição ela é imensa. E nesse sentido eu lamento profundamente que só onze alunos sejam beneficiados com esse trabalho.	Outras contribuições desses elementos para a formação
Prof.14	Eu tenho alunos que passaram por aqui, mas que desenvolveram pesquisa sobre a temática, e com certeza, isso dá pra eles uma	Possibilidade de

	visão muito mais ampliada sobre a modalidade de EJA. Então eles também tem tido uma formação maior, [nê] ? Se a formação não se dá dentro do curso, porque o curso está ali apenas como uma disciplina obrigatória ou optativa, esses alunos que fizer uma opção por estudar EJA, ou atuar dentro do núcleo com certeza eles levam muita contribuição disso.	Aprofundamento científico
Prof.14	Conviver com a temática faz com que eles se toquem para vivência, [nê]? Então isso acontece muito. Às vezes ele está fazendo a disciplina e descobre o núcleo e quem está no núcleo descobre uma temática para o TCC, então uma coisa puxa a outra. Eu tenho alunos que fizeram a disciplina, fizeram o núcleo e fizeram o TCC. Eu tenho alunos que foram só para o TCC, tenho alunos que vieram só para o núcleo. Mas existe isso, uma coisa puxa a outra, com certeza.	Relevância dessa formação
Prof.14	Suficientemente não, precisaria mais. Porque uma disciplina obrigatória ela não dá conta, de oferecer e dar essa base formativa, uma disciplina obrigatória não dá conta. Na minha percepção, era necessário que os alunos tivessem uma disciplina obrigatória e um estágio, ou duas disciplinas obrigatórias. Então, com certeza não é suficiente. Existe alguma base sim, mas não é suficiente. E eu tenho ouvido isso dos alunos que se formam e vão atuar no mercado.	Formação inicial que dê base para a atuação na EJA
Prof.14	Nós estamos fazendo uma reformulação do curso neste momento, e eu quis muito que fosse implantado o estágio de EJA, eu batalhei muito por isso, mas tive voto vencido. Então eu acredito que essa formação do educador na modalidade EJA, ela seria completa se ele tivesse pelo menos um estágio, além da obrigatória, ou se ele tivesse pelo menos uma segunda disciplina obrigatória [...]	Estágio na EJA
Prof.14	[...] o que eu percebo é que não existe uma preocupação do curso em formar um professor da EJA. A preocupação do curso é o educador dos anos iniciais e da educação infantil. Então como não existe essa preocupação... Essa preocupação ela é individual. Ela é de um, dois ou três professores.	Relações de disputa e poder
Prof.14	Este espaço de formação do curso é o que eu te disse e que eu costumo dizer para os meus alunos: abre a perspectiva do aprofundamento, desperta ao aluno a vontade de conhecer mais, essa disciplina é mais um chamativo pra você dizer: "Olha, existe EJA! Existe essa modalidade, eu quero entende-la melhor, eu quero me aprofundar nela." Então, esse espaço contribui no sentido de incitar num aprofundamento, de motivar, de chamar para isso.	Relevância dessa formação
Prof.14	Esse professor primeiro ele tem que compreender quem é o aluno que ele vai lidar, tem que entrar diferenciado. Então ele precisa conhecer esse aluno com quem ele vai trabalhar. O grande equívoco dos professores de EJA é que eles chegam em uma turma de EJA e trabalham da mesma forma que eles trabalham com crianças. E é um outro aluno, é uma outra vivência. Então é essencial, eles precisavam conhecer esse aluno diferenciado. Em que ele é diferenciado? Quem é esse aluno? O que ele pensa? Como ele vive? Quais são as concepções dele, quais os seus valores, quais são as suas expectativas em relação aos estudos... E partindo daí ele precisa compreender quem é esse aluno, ele precisa compreender a metodologia que deve ser utilizada. O aluno é ele diferente, então a metodologia ela não pode ser a mesma. Livros infantis, aulinhas infantis, isso não vai funcionar. O que eu tento concentrar na minha disciplina é: Quem é esse aluno? E que aula é essa, que metodologia é essa, que processo de ensino é esse? Isso tem que ser organizado para esse aluno, porque são coisas diferentes do que eles estão aprendendo para trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais com a criança e com o adolescente.	Elementos que são imprescindíveis a essa formação

Fonte: Elaboração própria a partir dos recortes das entrevistas.

Observação: todos os quadros foram elaborados a partir do recorte das transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores coordenadores dos cursos de Pedagogia e com os professores formadores que lecionam EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Apêndice 5: Quadros com as matrizes curriculares das instituições estudadas

Matriz curricular UFJF

1º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 035	Práticas Textuais I	4	
EDU 036	Educação e Diversidade I	4	
EDU 037	Sociologia da Educação	4	
EDU 038	História da Educação	4	
EDU 070	Psicologia da Educação I	4	
2º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 039	Filosofia da Educação	4	
EDU 040	Psicologia da Educação II	4	EDU 070
EDU 041	Políticas Públicas de Educação para a Infância	4	
EDU 042	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Educação Infantil I	4	
EDU 043	Corporeidade e Cultura de Movimento	4	
EDU 044	Educação On Line: Reflexões e Práticas	4	
DISCIPLINAS OPCIONAIS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 084	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Prática Escolar em Educação Infantil I	4	
OUTROS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 255	Feminismo, Gênero e Intersecções: Bons Alibis para Romper a Ordem Compulsória	4	
3º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 055	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Alfabetização I	4	
EDU 056	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Português I	4	
EDU 058	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Artes I	4	
EDU 059	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Educação Infantil II	4	
EDU 082	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e aprendizagem e Prática Escolar em História I	4	
EDU 122	Estágio I- Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	0	
DISCIPLINAS OPCIONAIS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 077	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática escolar em alfabetização I	4	
EDU 078	Fundamentos teóricos- Metodológicos e prática escolar em português I	4	
EDU 083	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em	4	

	Artes I		
EDU 085	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Educação Infantil II	4	EDU 084

4º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 073	Planejamento da Educação: Sistemas e Unidades Escolares	4	
EDU 079	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática em Matemática I	4	
EDU 080	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática em Ciências I	4	
EDU 081	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática em Geografia I	4	
EDU 087	Pesquisa I- Introdução à Pesquisa Educacional	4	
EDU 123	Estágio II- Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização I	0	

OUTROS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 259	Oficina de Alfabetização	4	EDU 055
EDU 260	Retórica e Educação	4	
EDU 261	Pragmatismo e Educação	4	

5º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 069	Antropologia e Educação	4	
EDU 072	Curriculum e Organização Pedagógica	4	
EDU 089	Pesquisa II- Elaboração de Projeto de Pesquisa	4	EDU 087
EDU 102	Fundamentos Teóricos-Metodológicos e Prática em Matemática II	4	EDU 079
EDU 124	Estágio III- Prática Escolar com Estágio Supervisionado: Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	0	

OUTROS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 256	Filosofia, Cinema e Educação I	4	
EDU 258	Cartografia com Crianças e Escolares	4	EDU 081

6º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 068	Educação e Diversidade Étnico-Racial	4	
EDU 076	Educação Brasileira: Legislação e Sistema	4	
EDU 086	Fundamentos Teóricos- Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos I	4	
EDU 088	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	4	
EDU 125	Estágio IV- Prática com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar I	0	

OUTROS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 257	Filosofia, Cinema e Educação II	4	
EDU 262	Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental	4	EDU 056

7º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 074	Gestão e Organização dos Sistemas Escolares	4	
EDU 075	Políticas Públicas Educacionais	4	
EDU 126	Estágio V- Prática com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I	0	
EDU 192	Trabalho de Conclusão de Curso I	4	
DISCIPLINAS OPCIONAIS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 090	Trabalho de Conclusão de Curso I	2	
OUTROS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 264	Ensino de Ciências e Diversidades	4	EDU 080
8º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 023	Avaliação e Medidas Educacionais	4	
EDU 071	Trabalho e Educação	4	
EDU 193	Trabalho de Conclusão de Curso II	4	
DISCIPLINAS ELETIVAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
ADE 057	Cultura Organizacional da Escola	4	
ADE 102	Movimentos Sociais e Educação	4	
EDU 045	Infância e Adolescência na Contemporaneidade	4	
EDU 049	Mídia, Infância e Escola	4	
EDU 050	Ludicidade e Educação Infantil	4	
EDU 053	Grupo de Pesquisa em Temas Transversais	4	
EDU 061	Educação e Diversidade II	4	EDU 036
EDU 062	Tópicos Especiais em Educação e Diversidade	4	
EDU 063	As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação	4	
EDU 092	Fundamentos da Educação: os Caminhos da Pesquisa	4	
EDU 093	Tópicos Especiais em Educação e Desigualdade Social	4	
EDU 094	Tópicos Especiais em Temas Atuais em Educação	4	
EDU 095	Seminário em Fundamentos da Educação	4	
EDU 096	Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação	4	
EDU 098	Seminário em Gestão	4	
EDU 099	Grupo de Pesquisa em Gestão		
EDU 100	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Alfabetização II	4	EDU 077
EDU 101	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Português II	4	EDU 078
EDU 103	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Ciências II	4	EDU 080

EDU 104	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Geografia II	4	EDU 081
EDU 105	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em História II	4	EDU 082
EDU 106	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e Prática Escolar em Artes II	4	EDU 083
EDU 107	Fundamentos Teóricos- Metodológicos e prática escolar em Educação de Jovens e Adultos II	4	EDU 086
EDU 108	Seminários em Saberes Escolares	4	
EDU 109	Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares	4	
EDU 110	Sistema Braile Grau I de Leitura e Escrita	4	
EDU 111	A Diversidade na Mídia Cinematográfica	4	
EDU 112	Práticas Textuais II	4	EDU 035
EDU 113	Seminários em Temas Transversais	4	
EDU 049	Abordagem Sócio- Histórica e Deficiência	4	

DISCIPLINAS OPCIONAIS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
ADE 061	Fundamentos Teóricos da Administração Escolar	4	
EDU 046	Educação Alternativa para Grupos Populares	4	
EDU 091	Trabalho de Conclusão de Curso II	2	EDU 090
EDU 097	Economia e Educação	4	
EDU 114	Pedagogia além do Espaço Escolar	4	
EDU 115	Psicanálise e Educação	4	
EDU 116	Tópicos Especiais em Formação Profissional do Pedagogo e sua Prática Cotidiana	4	
EDU 117	Liberalismo, Neoliberalismo e Educação	4	
EDU 118	Tópicos Especiais: Experiências de Pesquisa em Gestão Educacional	4	
EDU 119	Psicologia Social (Relações Interpessoais)	4	
EDU 120	Família e Educação	4	
EDU 121	Tópicos Especiais em Educação	4	
EDU 127	Estágio VI- Prática com Estágio Supervisionado Espaços não Escolares	0	

OUTROS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Pré-requisitos
EDU 263	Formação, Narrativas e Corpo	4	

Fonte: Elaboração própria a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFJF.

Matriz curricular UFMG

1º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 058	Política Educacional	4	60 horas
CAE 104	Sociologia da Educação I	4	60 horas
CAE 111	Filosofia da Educação I	4	60 horas
CAE 145	Metodologia de Pesquisa em Educação I	4	60 horas
MTE 224	Alfabetização e Letramento I	4	60 horas
2º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 043	Política e Adm. Dos Sistemas Educacionais	2	30 horas
CAE 021	Filosofia da Educação II	2	30 horas
CAE 022	História da Educação I	2	30 horas
CAE 023	Sociologia da Educação II	2	30 horas
CAE 129	Psicologia da Educação I	4	60 horas
MTE 212	Alfabetização e Letramento II	4	60 horas
MTE 213	Arte no Ensino Fundamental	4	60 horas
FAE 376	Atividades Teórico – Práticas I	2	30 horas
3º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
CAE 007	Antropologia e Educação	4	60 horas
CAE 109	História da Educação II	4	60 horas
CAE 130	Psicologia da Educação II	4	60 horas
CAE 146	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	4	60 horas
MTE 005	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	4	60 horas
FAE 377	Atividades Teórico-Práticas II	4	60 horas
4º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 044	Teorias de Currículo	4	60 horas
ADE 045	Processos Educativos nas Ações Coletivas	2	30 horas
ADE 046	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais	2	30 horas
CAE 147	Estudos sobre a infância	4	60 horas
MTE 006	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	4	60 horas
MTE 214	Corpo e Educação	4	60 horas
FAE 378	Atividades Teórico-Práticas III	8	120 horas
5º PERÍODO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 047	Organização do Ensino Fundamental	2	30 horas
ADE 059	Organização da Educação Infantil	2	30 horas
ADE 148	Fundamentos da Educação Inclusiva	4	60 horas

MTE 024	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4	60 horas
MTE 025	Didática	4	60 horas
MTE 225	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	4	60 horas
-	Formação Livre	4	60 horas

6º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
MTE 068	Dificuldades no Ensino – Aprendizagem da Leitura e Escrita	4	60 horas
MTE 215	Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental	8	120 horas
MTE 226	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	4	60 horas
MTE 227	Fundamentos e Metodologias de Ciências Físicas	4	60 horas
MTE 231	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências Biológicas	4	60 horas

7º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
LET 223	Fundamentos de Libras	4	60 horas
MTE 073	Estágio Curricular em Educação Infantil	8	120 horas
MTE 232	Arte na Educação Infantil	4	60 horas
MTE 233	Didática da Educação Infantil	4	60 horas

8º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 049	Observatório de Currículo: Educação Infantil	2	30 horas
ADE 050	Observação de Currículo: Ensino Fundamental	2	30 horas
ADE 051	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	8	120 horas

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EJA

Código	Período	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 026	9º Período	Organização da Educação de Jovens Adultos	4	60 horas
ADE 048	7º Período	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	4	60 horas
ADE 053	9º Período	Prática em Educação de Jovens e Adultos	4	60 horas
CAE 151	8º Período	Fundamentos Teóricos – Metodologia Educação Popular	4	60 horas
MTE 217	9º Período	Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	4	60 horas

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Código	Período	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 052	8º Período	Economia e Política Financiamento da Educação Básica	4	60 horas
ADE 054	9º Período	Trabalhos, Documentos e Relações Trabalho nos Sistemas de Ensino	4	60 horas
CAE150	7º Período	Sistema de Avaliação Educacional	4	60 horas
Disciplina do G2	-	Disciplina do G2 a critério do aluno	4	60 horas

Disciplina do G2	-	Disciplina do G2 a critério do aluno	4	60 horas
------------------	---	--------------------------------------	---	----------

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Código	Período	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
CAE149	7º Período	Metodologia de Pesquisa em Educação II	4	60 horas
CAE152	9º Período	Monografia na área de Ciência da Educação	4	60 horas
Disciplina do G1(CAE011)	-	Disciplina do G1 a critério do aluno	4	60 horas
Disciplina do G1 (CAE011)	-	Disciplina do G1 a critério do aluno	4	60 horas
Disciplina do G1 (CAE011)	-	Disciplina do G1 a critério do aluno	4	60 horas

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DE EDUCADOR SOCIAL

Código	Período	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
ADE 0048	7º Período	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	4	60 horas
CAE151	8º Período	Fundamentos Teóricos – Metodologia Educação Popular	4	60 horas
CAE153	9º Período	Educação Social	4	60 horas
MTE216	9º Período	Prática em Educação Social	4	60 horas
MTE 218 CAE167(em 2013/1)	9º Período	Tópicos em Educação Social	4	60 horas

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR ABERTA

Código	Período	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
--------	---------	------------	-------------	---------------

Observação: Caso o aluno opte por essa formação ele decidirá junto a coordenação do curso as disciplinas que serão cursadas nesta.

DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS EM 2015

Código	Disciplina	Turno
MTE040	Leitura literária na escola	Matutino/Noturno
MTE040	Teorias Pedagógicas	Matutino
ADE018	Educação Infantil, linguagem e leitura literária para crianças de zero a seis anos	Matutino
ADE018	TRABALHO E EDUCAÇÃO: diálogos com a diversidade e com os movimentos sociais	Matutino
CAE011	JUVENTUDE E DOCÊNCIA: perspectivas sociológicas e cinematográficas	Matutino
CAE011	Educação do Campo: movimentos sociais, políticas públicas e práticas	Matutino
CAE011	Teorias da inteligência e educação – história e perspectivas atuais	Matutino
CAE011	Educação e Sustentabilidade: necessidade e desejo na sociedade do consumo	Noturno
FAE481	Tópicos de Ensino B: Quadrinhos, História e Educação	Matutino
FAE483	Tópicos de Ensino D: História dos Quilombos: Pesquisa e Ensino	Matutino
FAE483	Tópicos de Ensino D: Educação e espiritualidade	Noturno
FAE483	Tópicos de Ensino D: Por uma pedagogia do prazer	Noturno

FAE483	Tópicos de Ensino D: Teoria da Psicologia Política de Wilhelm Reich aplicadas à Pedagogia e Licenciaturas	Noturno
FAE483	Tópicos de Ensino D: Diálogo entre Educação e Cinema	Vespertino
FAE483	Tópicos de Ensino D: Abordagens CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no Ensino de Ciências/Física	Vespertino

Fonte: Elaboração própria a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFMG.

Matriz Curricular da UFSJ

1º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
História da Educação I	72 horas
Psicologia da Educação	72 horas
Cotidiano Escolar	72 horas
Organização do Trabalho Acadêmico	36 horas
Pesquisa e Prática Pedagógica I	72 horas = 36T T+36P
Sociologia da Educação I	72 horas
TOTAL	360 horas presenciais 36 horas práticas 396 horas totais

2º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
História da Educação II	72 horas
Desenvolvimento e Aprendizagem	72 horas
Filosofia da Educação I	72 horas
Sociologia da Educação II	72 horas
Educação Inclusiva	72 horas
TOTAL	360 horas presenciais 0 horas práticas 360 horas totais

3º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
Filosofia da Educação II	72 horas
Didática	72 horas
Pesquisa e Prática Pedagógica II	72 horas = 36T T+36P
Teorias Curriculares	72 horas
Organização e Política da Educação Brasileira	72 horas
Eletiva I	36 horas
TOTAL	360 horas presenciais 36 horas práticas 396 horas totais

4º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	72 horas = 36T T+36P
Fundamentos e Didática da Educação Infantil I	72 horas
Fundamentos e Didática da língua Portuguesa	72 horas
Eletiva II	36 horas
Avaliação Educacional	36 horas
Educação Ambiental	72 horas

Curriculum e Planejamento da Educação Infantil	36 horas
TOTAL	360 horas presenciais 36 horas práticas 396 horas totais

5º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	72 horas = 36T +36P
Fundamentos e Didática da Educação Infantil II	72 horas
Fundamentos e Didática da Alfabetização	72 horas
Pesquisa e Prática Pedagógica III	72 horas = 36T +36P
Educação de Jovens e Adultos	72 horas
Práticas de Avaliação na Educação Infantil	36 horas
Curriculum e Planejamento nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	36 horas
TOTAL	360 horas presenciais 72 horas práticas 432 horas totais

6º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	72 horas = 36T +36P
Fundamentos e Didática da Matemática	72 horas
Fundamentos e Didática das Ciências Naturais	72 horas
Eletiva III	36 horas
Práticas de Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	36 horas
Ludicidade e Desenvolvimento Infantil	72 horas
Tópicos Especiais em Educação I	36 horas
TOTAL	360 horas presenciais 36 horas práticas 396 horas totais

7º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	72 horas = 36T +36P
Fundamentos e Didática da História	72 horas
Fundamentos e Didática da Geografia	72 horas
Gestão Educacional I	36 horas
Fundamentos e Didática da Arte- Educação	72 horas
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I	72 horas = 36T +36P
Seminários de Pesquisa e Prática Pedagógica	72 horas = 36T +36P
	360 horas presenciais 108 horas práticas 468 horas totais

8º PERÍODO	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	
Disciplina	Carga Horária

Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	72 horas = 36T +36P
Eletiva IV	36 horas
Gestão Educacional II	36 horas
Fundamentos e Didática da Educação Física	72 horas
Literatura Infantil	72 horas
Tópicos Especiais em Educação II	36 horas
TOTAL	288 horas presenciais 36 horas práticas 324 horas totais

DISCIPLINAS ELETIVAS OFERTADAS EM 2015

Disciplina	Carga Horária
Formação em Pedagogia e a Ética no Cotidiano Escolar Educação Museal	Sem informação
Fenomenologia da Infância em Merleau-Ponty./ História da Filosofia: como os filósofos viam as crianças?	Sem informação
Educação, Cinema e Inclusão	Sem informação
Educação integral e tempo integral no Brasil	Sem informação
Educação do Campo	Sem informação

Fonte: Elaboração própria a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSJ.

Matriz Curricular UFU

1º ANO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
GPE 001	Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)	4	120 horas
GPE 002	Didática I	3	90 horas
CSO 051	Sociologia da Educação	3	90 horas
GPE 004	História da Educação I	3	90 horas
GPE 005	Metodologia de Ensino de Matemática	4	120 horas
GPE 006	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	4	120 horas
POTP I	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo I	4	120 horas
2º ANO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
GPE 007	Projeto Integrado de Prática Educativa II (PIPEII)	4	120 horas
GPE 008	Didática II	3	90 horas
GPE 009	Psicologia da Educação I	4	120 horas
GPE 010	História da Educação II	3	90 horas
GPE 012	Metodologia de Ensino de História e Geografia	4	120 horas
GPE 011	Princípios e Métodos de Alfabetização	3	90 horas
GPE 018	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo II (POTPII)	4	120 horas
3º ANO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
GPE 014	Seminário de Prática Educativa	-	020 horas
GPE 015	Estágio Supervisionado I (Docência na Educação Infantil e Gestão Escolar)	-	150 horas = 60 T+ 90P
GPE 016	Psicologia da Educação II	4	120 horas
GPE 1172	Filosofia	3	90 horas
GPE 019	Metodologia de Ensino de Ciências	4	120 horas
GPE 020	Educação Infantil	4	120 horas
GPE 027	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo II I (POTP III)	3	90 horas
-----	Optativa	2	60 horas
-----	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	60 horas
4º ANO			
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Código	Disciplina	Nº Créditos	Carga Horária
GPE 028	Política e Gestão da Educação	4	120 horas
GPE 021	Estágio Supervisionado II (Docência nas Series Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar)	----	420 horas = 120T+ 300P
GPE 022	Sociedade, Trabalho e Educação	3	90 horas
GPE 023	Filosofia da Educação	4	120 horas
GPE 024	Educação Especial	3	90 horas
GPE 025	Curriculum e Culturas Escolares	4	120 horas
GPE 026	Educação de Jovens e Adultos	3	90 horas

Código	DISCIPLINAS OPTATIVAS	Código	DISCIPLINAS OPTATIVAS
GPE 035	Análise de Dados em Educação	GPE 040	Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação
GPE 032	Concepções de Criança na Modernidade	GPE 041	Imaginário da Criança e Linguagens
GPE 036	Corpo e Educação	GPE 042	Monografia I
GPE 037	Educação Ambiental	GPE 043	Monografia II
GPE 038	Educação e Saúde	GPE 044	Mudança Social, Trabalho e Educação
GPE 029	Educação e Sexualidade	GPE 045	Pensamento Pedagógico Brasileiro
GPE 039	Expressão Lúdica	GPE 046	Construção do Discurso Escrito
GPE 031	Introdução à Educação a Distância	GPE033	Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente
GPE 034	Introdução à Informática na Educação	GPE 047	Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial

Fonte: Elaboração própria a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFU.

Matriz Curricular UFV

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	Pré-requisitos
EDU 210	Psicologia da Educação I	4 (4-0)	60 horas	
EDU 220	História da Educação I	4(4-0)	60 horas	
EDU 224	Filosofia da Educação I	4(4-0)	60 horas	
EDU 230	Sociologia da Educação I	4(4-0)	60 horas	
EDU 294	Prática de Formação Acadêmica I	3(2-2)	60 horas	
LET 100	Português Instrumental I	4(4-0)	60 horas	
2º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 211	Psicologia da Educação II	4 (4-0)	60 horas	EDU 210
EDU 221	História da Educação II	4(4-0)	60 horas	EDU 220
EDU 225	Filosofia da Educação II	4(4-0)	60 horas	EDU 224
EDU 231	Sociologia da Educação II	4(4-0)	60 horas	EDU 230
EDU 250	Metodologia Científica	4(4-0)	60 horas	
EDU 295	Prática de Formação Acadêmica II	3(2-2)	60 horas	
3º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 150	Didática I	4 (4-0)	60 horas	EDU 210
EDU 180	Estatística Aplicada à Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 201	Atividades Complementares	0(0-9)	135 horas	
EDU 228	Antropologia e Educação I	4(4-0)	60 horas	
EDU 260	Fundamentos da Educação Infantil I	4(4-0)	60 horas	
EDU 296	Prática de Formação Acadêmica III (Optativas – Grupo I)	3(2-2)	60 horas	
4º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 151	Didática II	4 (4-0)	60 horas	
EDU 229	Antropologia e Educação II	4(4-0)	30 horas	
EDU 261	Fundamentos da Educação Infantil II	4(4-0)	60 horas	
EDU 297	Prática de Formação Acadêmica IV	3(2-2)	60 horas	
EDU 384	Avaliação em Educação (Optativas- Grupo II)	4(4-0)	60 horas	
5º PERÍODO				

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 234	Curriculum na Educação Básica	4 (4-0)	60 horas	
EDU 262	Fundamentos da Educação Especial I	4(4-0)	60 horas	EDU 211
EDU 451	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	4(2-6)	120 horas	
EDU 461	Matemática I	4 (4-0)	60 horas	EDU 151 e EDU 261 e EDU 384
EDU 463	Alfabetização e Letramento (Optativas- Grupo III)	4(4-0)	60 horas	EDU 151

6º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 143	Legislação da Educação Básica	4(4-0)	60 horas	
EDU 263	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	4(4-0)	60 horas	
EDU 449	Estágio Supervisionado em Educação Especial	4(2-6)	120 horas	
EDU 464	Língua Portuguesa I	4(4-0)	60 horas	EDU 150
EDU 470	Matemática II (Optativas- Grupo IV)	4(4-0)	60 horas	EDU 461

7º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 348	Organização e Gestão da Educação Básica	4(4-0)	60 horas	EDU 143 e EDU 234
EDU 452	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	4(2-6)	120 horas	
EDU 460	Ciências Naturais	4(4-0)	60 horas	EDU 151 e EDU 211
EDU 465	Língua Portuguesa II	4(4-0)	60 horas	EDU 151 e EDU 463
EDU 467	História (Optativas- Grupo V)	4(4-0)	60 horas	EDU 151

8º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 388	Trabalho de Conclusão de Curso	0(0-21)	315 horas	
EDU 453	Estágio Supervisionado em Organização e Gestão da Educação Básica	4(2-6)	120 horas	
EDU 468	Geografia (Optativas- Grupos VI e VII)	4(4-0)	60 horas	EDU 151

DISCIPLINAS OPTATIVAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	

EDU 191	Infância e Adolescência no Brasil	4(4-0)	60 horas	
EDU 495	Educação de Jovens e Adultos	4(4-0)	60 horas	EDU 263
EDU 496	Educação na Terceira Idade	4(4-0)	60 horas	
EDU 498	Trabalho e Educação	4(4-0)	60 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS I- 3º PERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 190	Movimentos Sociais e Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 213	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	4(4-0)	60 horas	
EDU 223	História da Educação Brasileira	4(4-0)	60 horas	
EDU 240	Economia e Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 264	Educação Infantil	4(4-0)	60 horas	
EDU 382	Metodologia da Pesquisa em Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 497	Educação e Movimento Sindical	4(4-0)	60 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS II- 4º PERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 194	Infância, Lúdico e Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 233	Sociologia das Relações Família- Escola	4(4-0)	60 horas	
EDU 241	Políticas Públicas em Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 350	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino	4(4-0)	60 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS III- 5º PERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 153	Didática Especial para Portadores de Deficiência e de Altas Habilidades	4(4-0)	60 horas	
EDU 242	Educação, Métodos, Ideologia e Política	4(4-0)	60 horas	
EDU 265	Fundamentos da Educação Especial II	4(4-0)	60 horas	
EDU 341	Funcionamento do Ensino Superior	4(4-0)	60 horas	
EDU 492	Tópicos Especiais I	1(1-0)	15 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS IV- 6º PERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 152	Literatura Infantil	4(4-0)	60 horas	EDU 151
EDU 323	Estudos Comparados em Educação	4(4-0)	60 horas	EDU 221
EDU 345	Políticas para a Educação Superior	4(4-0)	60 horas	EDU 221 e EDU 231 e EDU 225
EDU 432	Mundialização e Reformas Educacionais	4(4-0)	60 horas	
EDU 493	Tópicos Especiais II: Pesquisa Social- Formas de Abordagem	2(2-0)	30 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS V- 7º PERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga	Carga	
--------	------------	-------	-------	--

		Horária (T-P)	Horária (hora/aula)	
EDU 315	Psicologia e Administração	4(4-0)	60 horas	EDU 210
EDU 342	Projeto Político Pedagógico	4(2-6)	60 horas	
EDU 389	Metodologias Investigativas na Formação de Professores	4(4-0)	60 horas	
EDU 431	Sociologia da Educação Brasileira	4(4-0)	60 horas	EDU 231
EDU 433	Etnia e Educação no Brasil	4(4-0)	60 horas	
EDU 476	Tópicos Contemporâneos no Ensino de Ciências	4(4-0)	60 horas	EDU 151
EDU 494	Tópicos Especiais III	3(3-0)	45 horas	

GRUPO DE OPTATIVAS VI- 8ºPERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 314	Dinâmica de Grupo	4(4-0)	60 horas	
EDU 343	Pedagogia de Projetos- Projetos Interdisciplinares de Trabalho	4(4-0)	60 horas	
EDU 430	Educação e Gênero	4(4-0)	60 horas	EDU 231 e EDU 229

GRUPO DE OPTATIVAS VII- 8ºPERÍODO

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária (hora/aula)	
EDU 313	Psicologia Social	4(4-0)	60 horas	
EDU 344	Pedagogia Empresarial	4(4-0)	60 horas	
EDU 346	Financiamento da Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 477	Gestão das Práticas Pedagógicas	4(4-0)	60 horas	

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz Curricular da UFV.

Matriz curricular UNIFAL

1º PERÍODO				
DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação I	60	-----	-----	60 horas
Introdução à Pedagogia	30	-----	-----	30 horas
Sociologia da Educação I	60	-----	-----	60 horas
Filosofia da Educação I	60	-----	-----	60 horas
Psicologia e Educação I	30	-----	-----	30 horas
Política Educacional	60	-----	-----	60 horas
TOTAL	300	-----	-----	300 horas
2º PERÍODO				
DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação II	60	-----	-----	60 horas
Curriculum: Teoria e Prática	60	-----	-----	60 horas
Sociologia da Educação II	60	-----	-----	60 horas
Filosofia da Educação II	60	-----	-----	60 horas
Psicologia e Educação II	60	-----	-----	60 horas
TOTAL	300	-----	-----	300 horas
3º PERÍODO				
DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Antropologia e Educação	60	-----	-----	60 horas
Didática	60	-----	-----	60 horas
Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	60	-----	-----	60 horas
Alfabetização e Letramento I	60	15	-----	75 horas
Gestão Escolar I	60	15	-----	75 horas
TOTAL	300	30	-----	330 horas
4º PERÍODO				
DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	60	30	-----	90 horas
Conhecimento e Curriculum na Educação Infantil	60	15	-----	75 horas
Alfabetização e Letramento II	60	15	-----	75 horas
Processos Educativos não Escolares	60	15	-----	75 horas
Gestão Escolar II	60	15	-----	75 horas
TOTAL	300	90	-----	390 horas
5º PERÍODO				
DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	30	30	-----	60 horas
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologia I	60	-----	-----	60 horas
Pesquisa em Educação	60	-----	-----	30 horas
Artes: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75 horas

Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75 horas
Prática de Ensino e Orientação de Estágio I	-----	30	75	105 horas
TOTAL	270	90	75	435

6º PERÍODO

DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Trabalho de Conclusão de Curso I	60	-----	-----	60 horas
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias II	60	-----	-----	60 horas
Organização Didática da Educação Infantil	60	15	-----	75 horas
Artes: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45 horas
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos	30	15	-----	45 horas
Prática de Ensino e Orientação de Estágio II	-----	30	75	105 horas
TOTAL	270	75	75	420 horas

7º PERÍODO

DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Geografia: Fundamentos e Metodologia I	60	15	-----	75 horas
Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75 horas
História: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75 horas
Matemática: Fundamentos e Metodologias I	60	15	-----	75 horas
Prática de Ensino e Orientação de Estágio III	-----	30	75	105 horas
TOTAL	270	90	75	435 horas

8º PERÍODO

DISCIPLINA	Teórica	Prática	Estágio	Total
Geografia: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45 horas
Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45 horas
História: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45 horas
Matemática: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45 horas
Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	-----	30	75	105 horas
Trabalho de Conclusão de Curso II	-----	200	-----	200 horas
	120	290	75	485 horas

DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS EM 2015

1º SEMESTRE

Código	Disciplina	Carga Horária
DCH131	Semiótico Peirciana	30h
DCH285	Tópicos em Educação II: aquisição da escrita e ortográfica	30h
DCH286	Tópicos em Educação II: a construção do projeto curricular integrado na Educação Básica	30h

2º SEMESTRE

Código	Disciplina	Carga Horária

DCH826	Tópicos em Educação I: Ciências Sociais e Juventude	30h
--------	-----------------------------------------------------	-----

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz Curricular da UNIFAL.

Matriz Curricular UFOP

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
EDU 208	Psicologia da Educação I	4(4-0)	60 horas	
EDU 236	Fundamentos da Educação: Sociologia	2(2-0)	30 horas	
EDU 237	Fundamentos da Educação: Filosofia	2(2-0)	30 horas	
EDU 500	Introdução a Educação	4(2-2)	60 horas	
EDU 501	História da Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 510	Política Educacional	4(4-0)	60 horas	
2º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
EDU 209	Psicologia da Educação II	4(4-0)	60 horas	EDU 208
EDU 230	Fundamentos da Educação: Antropologia	2(2-0)	30 horas	
EDU 303	Metodologia Científica	2(2-0)	30 horas	
EDU 502	Estudos Filosóficos sobre Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 503	Estudos Sociológicos sobre Educação	2(2-0)	30 horas	
EDU 520	Práticas Educativas: Brinquedoteca	2(1-1)	30 horas	
LET 800	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias I	4(4-0)	60 horas	
3º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
EDU 392	Estágio Supervisionado I	2(0-2)	30 horas	
EDU 511	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	4(4-0)	60 horas	
EFD 500	Educação Física: Conteúdos e Metodologia	4(4-0)	60 horas	
LET 801	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias II	4(4-0)	60 horas	LET 800
MTM 520	Matemática: Conteúdos e Metodologias I	4(4-0)	60 horas	
4º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
ART 600	Práticas Educativas: Artes	4(2-2)	60 horas	
BEV 500	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologia	4(4-0)	60 horas	
EDU 393	Estágio Supervisionado II	2(0-2)	30 horas	EDU 392
HIS 552	História: Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino	6(4-2)	90 horas	
LET 802	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias	4(4-0)	60 horas	LET 801
MTM 521	Matemática: Conteúdos e Metodologias II	4(4-0)	60 horas	MTM 520
5º PERÍODO				
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito

EDU 311	Política e Gestão Educacional	2(2-0)	30 horas	
EDU 394	Estágio Supervisionado III	4(0-4)	60 horas	EDU 393
EDU 512	Avaliação Escolar	2(2-0)	30 horas	
EDU 513	Curriculum: Teoria e Prática	4(4-0)	60 horas	
EDU 530	Educação de Jovens e Adultos	2(2-0)	30 horas	
EDU 531	Gênero e Sexualidade na Educação	2(2-0)	30 horas	
EST 210	Noções de Estatística	2(2-0)	30 horas	
LET 923	Alfabetização e Letramento	2(2-0)	30 horas	

6º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
ATV 601	Prática de Ensino de Artes	4(2-2)	60 horas	
BEV 501	Prática de Ensino de Ciências	4(2-2)	60 horas	BEV 500
EDU 395	Estágio Supervisionado IV	4(0-4)	60 horas	EDU 394
EDU 515	Problemas de Ensino e Aprendizagem	2(2-0)	30 horas	
EDU 535	Geografia: Conteúdos, Metodologia e Práticas de Ensino	6(4-2)	90 horas	
EFD 501	Prática de Ensino de Educação Física	4(2-2)	60 horas	EFD 500
LET 803	Literatura Infantil: Conteúdos e Metodologia	2(2-0)	30 horas	
LET 804	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	4(2-2)	60 horas	LET 802
MTM 522	Prática de Ensino de Matemática	4(2-2)	60 horas	MTM 521

7º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
EDU 380	Elaboração de Projeto Monográfico	2(1-1)	30 horas	EDU 303
EDU 396	Estágio Supervisionado V	4(0-4)	60 horas	EDU 395
EDU 516	Educação e Tecnologia	4(2-2)	60 horas	
EDU 532	Educação Patrimonial	2(2-0)	30 horas	
EDU 533	Necessidades Educacionais Especiais	4(4-0)	60 horas	
EST 534	Relações Étnico- Raciais e Educação	2(2-0)	30 horas	

8º PERÍODO

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
EDU 381	Monografia	2(1-1)	30 horas	EDU 380
EDU 397	Estágio Supervisionado VI	4(0-4)	60 horas	EDU 396
EDU 517	Gestão e Planejamento Escolar	4(4-0)	60 horas	
EDU 518	Profissão, Formação e Prática Docente	4(4-0)	60 horas	
EDU 519	Oficina de Recursos Didáticos	4(4-0)	60 horas	
LET 966	Introdução a LIBRAS	4(2-2)	60 horas	

DISCIPLINAS ELETIVAS

Código	DISCIPLINA	Carga Horária (T-P)	Carga Horária	Pré-requisito
ART 410	Oficina de Experimentação Vocal	2(0-2)	30 horas	

ART 411	Oficina de Experimentação Corporal	2(0-2)	30 horas	
ART 420	Arte e Conhecimento	4(4-0)	60 horas	
ART 501	Jogos Teatrais I	4(2-2)	60 horas	
ART 503	Expressão Vocal I	4(2-2)	60 horas	
ART 534	Folclore Brasileiro I	4(2-2)	60 horas	
ART 540	Som e Ritmo I	2(1-1)	30 horas	
CSA 070	Empreendedorismo	4(4-0)	60 horas	
EDU 400	Neuropsicologia do Desenvolvimento e Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 401	Educação de Jovens e Adultos Séries Iniciais	4(4-0)	60 horas	
EDU 402	Concepções de Educação Continuada	4(4-0)	60 horas	
EDU 403	Práticas de Supervisão Escolar	4(4-0)	60 horas	
EDU 404	Planejamento Educacional	4(4-0)	60 horas	
EDU 405	Psicanálise da Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 406	Oficina de Produção de Textos	4(4-0)	60 horas	
EDU 407	Musicalização e Educação	4(4-0)	60 horas	
EDU 408	Educação no Meio Rural	4(4-0)	60 horas	
EDU 409	Práticas Educativas em Ambientes Não- Escolares	4(4-0)	60 horas	
EDU 410	Educação Sexual	4(4-0)	30 horas	
EDU 411	Ética Profissional	4(4-0)	60 horas	
EDU 412	Psicomotricidade	4(4-0)	60 horas	
EDU 413	Livro Didático e Prática Educativa	4(4-0)	60 horas	
EDU 414	Fundamentos Psicossociais do Código Braile	4(4-0)	60 horas	
EDU 416	Tópicos Especiais em Educação I	2(2-0)	30 horas	
EDU 417	Tópicos Especiais em Educação II: Alfabetização	2(2-0)	30 horas	
EDU 426	Tópicos Especiais em Educação III: Ensino Aprendizagem	4(4-0)	60 horas	
EDU 427	Tópicos Especiais em Educação IV: Práticas Pedagógicas	4(4-0)	60 horas	
EDU 428	Tópicos Especiais em Educação V: Educação Infantil	4(4-0)	60 horas	
FIL 120	Lógica I	4(4-0)	60 horas	
HIS 236	História de Minas Gerais	4(4-0)	60 horas	
MTM 171	Tópicos de Epistemologia e Educação Matemática	4(4-0)	60 horas	
MTM177	Técnicas de Expressão e Comunicação Educacional	4(4-0)	60 horas	
MTM 179	Etnomatemática	4(4-0)	60 horas	
MTM 217	Investigações Matemáticas na Sala de Aula	4(2-2)	60 horas	
MTM 221	Avaliação e Educação Matemática	4(2-2)	60 horas	

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz Curricular da UFOP.

Matriz Curricular UFVJM

EIXO DE FORMAÇÃO DE BASE E COMPLEMENTAR - BHU			
Código	Disciplinas	Carga horária	Crédito
BHU 115	Introdução à Filosofia	75	5
BHU 185	Ética	75	5
BHU 186	Estética	75	5
BHU 187	Teoria do Conhecimento e Epistemologia	75	5
BHU 127	Introdução à Psicologia	75	5
BHU 184	Psicologia do Desenvolvimento Infantil	75	5
BHU 189	Psicologia do Desenvolvimento Adulto	75	5
BHU 139	Cognição, Representação Linguística e Interação	75	5
BHU 128	Inglês Instrumental	75	5
BHU 137	Espanhol Instrumental	75	5
BHU 116	Oficina de Texto em Língua Portuguesa	75	5
BHU 171	Literatura e Tecnologia do Texto	75	5
BHU 125	Introdução à Sociologia	75	5
BHU 126	Introdução à Política	75	5
BHU 124	Introdução à Antropologia	75	5
BHU 181	Políticas Públicas	75	5
BHU 188	Introdução aos Estudos Históricos	75	5
BHU 183	Pré-História Geral	75	5
BHU 138	Fisiologia da Terra	75	5
BHU 135	Metodologia da Pesquisa Científica	75	5
BHU 136	Projeto de Pesquisa	75	5
BHU 119	Tecnologia, Cognição e Sociedade	75	5
EIXO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR - BHU			
Código	Unidade Curricular	Carga Horária	Créditos
BHU114	Atualidades - Seminários	75	5
BHU117	Meio Ambiente e Sociedade	75	5
BHU118	Universidade e Ciência	75	5
BHU129	Formadores do Brasil	75	5
BHU198	Comunicação Midiática	75	5
BHU190	Arte e Cultura	75	5
BHU199	Seminários sobre o Vale do Jequitinhonha	75	5
BHU101	Análise da Paisagem	75	5
BHU104	Movimentos Sociais e Educação do Campo	75	5
BHU100	Identidade Narrativa e Formação Humana	75	5
BHU105	Paisagem e Cultura	75	5
BHU107	Política e o Estado Brasileiro	75	5
BHU103	Sociologia da Cultura e da Arte	75	5
BHU191	História, Memória e Patrimônio	75	5

BHU106	Subjetividade e Escrita Autobiográfica	75	5
BHU108	Arte-Educação	75	5
BHU109	Diversidade Cultural	75	5
BHU099	Patrimônio Cultural Material e Imaterial	75	5
BHU098	Intérpretes Contemporâneos do Brasil	75	5
BHU097	História e Cidadania no Brasil	75	5
BHU096	Tópicos Especiais I	75	5
BHU095	Tópicos Especiais II	75	5
BHU094	Tópicos Especiais III	75	5
BHU093	Tópicos Especiais IV	75	5
BHU092	Tópicos Especiais V	75	5
BHU091	Tópicos Especiais VI	75	5

EIXO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO- BHU (5º e 6º PERÍODOS)

Código	Disciplinas	Carga Horária		Crédito
		T	P	
BHU 319	Cultura, Currículo e Conhecimento	75		5
BHU 317	Filosofia Educacional Clássica, Antiga e Medieval	75		5
BHU 318	Filosofia Educacional Moderna e Contemporânea	75		5
BHU 314	Fundamentos da Alfabetização	75		5
BHU 315	Metodologia do Ensino Fundamental	75		5
BHU 320	Planejamento e Avaliação Educacional	75		5
BHU 316	Políticas Educacionais	75		5
BHU 322	Seminário de Educação	75		5
BHU 321	Sociedade, Cultura e Infância	75		5
BHU 323	Sociologia da Educação	75		5

EIXOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ARTICULAÇÃO DO CURSO PEDAGOIA

1º PERÍODO

Código	Disciplinas	Carga Horária			Crédito
		T	P	TOTAL	
LIC 101	Didática Fundamental	60	15	75	5
PDG 331	História Geral da Educação	60	15	75	5
PDG 332	Princípios e Métodos da Educação Infantil	60	15	75	5
LCI 102	Psicologia da Educação	60	15	75	5
PDG 334	Orientação ao Estágio em Educação Infantil	60	-	60	4

2º PERÍODO

Código	Disciplinas	Carga horária			Crédito
		T	P	Total	
PDG 335	Alfabetização e Letramento	60	15	75	5
PDG 336	História da Educação Brasileira	60	15	75	5
PDG 337	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas	60	15	75	5

PDG 338	Princípios e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa	60	15	75	5
PDG 339	Orientação ao Estágio em Ensino Fundamental	60	-	60	4
3º PERÍODO					
Código	Disciplinas	Carga Horária			Crédito
		T	P	Total	
PDG 340	Educação Inclusiva e Especial	60	15	75	5
PDG 341	Princípios e Métodos das Ciências Naturais	60	15	75	5
PDG 342	Princípios e Métodos do Ensino da Matemática	60	15	75	5
PDG 343	Tecnologias Educacionais	60	15	75	5
PDG 344	Orientação ao Estágio em Diversidade	60	-	60	4
4º PERÍODO					
Código	Disciplinas	Carga Horária			Crédito
		T	P	Total	
PDG 345	Educação de Jovens e Adultos	60	15	75	5
PDG 346	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	60	15	75	5
PDG 634	Fundamentos em Libras	60	15	75	5
PDG 347	Necessidades Formativas do Professor	60	15	75	5
PDG 348	Orientação ao Estágio em Gestão	60	-	60	4

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz Curricular da UFVJM.

Apêndice 6: Breve levantamento sobre Formação Inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Romanowski e Ens (2006), os estudos denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento²⁷” buscam a sistematização do campo e são fundamentais para compreendê-los e, até mesmo, para auxiliar em seu processo de construção. Eles trazem, ainda, avanços significativos no que dizem respeito à teoria, à prática e à indicação de caminhos. Segundo as autoras, compreendem-se por “estado da arte” as pesquisas que “abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram as produções” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39), ou seja, teses, dissertações, publicações em eventos e periódicos. Por outro lado, o “estado do conhecimento” refere-se ao estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema enfocado.

De acordo com análise realizada por Soares (2008), até o ano de 2006, havia no Brasil poucos trabalhos discutindo a Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas, apesar de já estarem previstos por legislação a obrigatoriedade dessa formação e o reconhecimento de sua importância.

Também a pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2006) sobre a produção de trabalhos relativos à formação de educadores de jovens e adultos, apresentados para as reuniões da ANPEd, no período de 2000 a 2005, aponta que a temática foi pouco privilegiada. Para o autor, urge a necessidade de se ampliar a investigação sobre ela.

Nesse sentido, consideramos relevante realizar um breve levantamento que apresente uma visão panorâmica das produções, considerando-se: 1. O Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) - 1999 a 2015 -; 2. O Encontro Regional de Educação de

²⁷ Sobre a discussão sobre estado do conhecimento de um determinado campo de investigação, quanto à formação de professores, alguns trabalhos são imprescindíveis. Dentre eles, destacamos: André, M. E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. xx, n. 68, p.301-309, 1999; A Produção Acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores*, v.1, p.41-56, 2009. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, *Educação* (PUCRS. Impresso), v.333,p.06-18,210. Diniz Pereira, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista FAEBA*, v.22, p.127-136,2013. Brzezinski I. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. *Indagatio Didactica*, v.5,p.1-17,2013; Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/Anped: travessia histórica. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v.1, p.1-5, 2009. Jardilino, J R. L. J; Araujo, R.M.B. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo 2006-2010. *Eccos Rev. Cient.* v.13, p.2007-223.

Jovens e Adultos (EREJA), região sudeste (2010 a 2015); 3. Os Seminários Nacionais de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (SNF) - 2006 a 2015 -; 4. O GT-18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2005 a 2015) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); 5. As teses e dissertações incluídas no Banco de Teses e Dissertações da (CAPES) entre os anos de 2010 a 2012. Procuramos, com isso, identificar o que vem sendo privilegiado nas discussões sobre a Formação Inicial de Professores. Interessa-nos, nesse caso, tanto as produções que abordam o tema da formação inicial de forma direta, quanto as que o tem como tema adjacente.

A escolha desses espaços de produção de conhecimento justifica-se por se tratar dos principais eventos referentes à EJA no país. Considere-se, ainda, que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES é um instrumento de pesquisa reconhecido nacionalmente que abarca as diferentes áreas do conhecimento e concentra a produção científica de pós-graduações *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto particulares, de todo o Brasil. Em termos de delimitação temporal, no caso dos Fóruns de EJA, procedemos ao levantamento de todas as edições dos eventos em questão; no que se refere aos trabalhos da ANPEd em Reuniões Anuais, com mais de trinta edições do evento, consideramos o recorte dos últimos dez anos; sobre os trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em razão de seu grande volume e de dificuldades de acesso por problemas no site, estabelecemos recorte relativo ao período de 2010 a 2012, os dados disponíveis à época da pesquisa.

6.1. Encontros da Educação de Jovens e Adultos

Para a realização da investigação do conteúdo das discussões desses encontros, usamos como ferramenta principal o Portal dos Fóruns de EJA (Brasil), administrado pelos integrantes dos Fóruns de EJA e podendo ser acessado livremente pela internet. Disponível no link “encontros”, o material da maior parte dos encontros dos ENEJA, EREJA e SNF pode ser encontrado. Na ausência de materiais de alguns dos eventos no site, procuramos diretamente os sites criados para esses encontros.

Os Fóruns de EJA têm se consagrado como um importante espaço de formação, pesquisas, mobilizações, lutas e conquistas e vêm contribuindo efetivamente para aproximar

as IES da realidade escolar da educação de jovens e adultos, mediante incentivo à interação de professores das universidades, professores da EJA, organizações não governamentais e pesquisadores de todo o país.

A partir dessa aproximação, questões como o direito de jovens e adultos à educação, condições físicas e educacionais da oferta da EJA, políticas públicas para a modalidade, propostas curriculares, recursos didáticos e formação do educador da EJA têm sido colocadas em pauta. A troca de experiências, saberes e análises é enriquecedora e evidencia a relevância da formação de professores como uma estratégia fundamental para avançar na qualidade da educação de jovens e adultos. Outra grande contribuição dos Fóruns são os indicativos elaborados a partir dessas discussões para a formulação de políticas públicas.

6.2. Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)

Iniciamos nosso levantamento pelo Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que teve sua primeira reunião em 1999, no Estado do Rio de Janeiro, e, a partir de então, foi realizado anualmente até 2009. Após esse ano, passou a ser realizado a cada dois anos, reunindo representantes de todo o país. Nesse Encontro, verificamos as discussões sobre formação inicial de professores apresentados nos relatórios- sínteses dos anos de 1999 a 2013 -; na ausência da disponibilização do relatório, recorremos às programações e aos slides de apresentações do evento.

Quadro 1-Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA (1999 a 2013)

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA		
Encontro	Local e Data	Discussão sobre Formação inicial de professores da EJA
I ENEJA	Rio de Janeiro/RJ – 8 a 10 de setembro de 1999	Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da educação, esse encontro destacou dentre as deliberações, a necessidade de que as universidades, juntamente com as secretarias Municipais e Estaduais de Educação e trabalho e outros formadores, trabalhem articuladamente para promover formação inicial, em nível superior, de educadores para a EJA.

II ENEJA	Campina Grande/PB – 7 a 9 de setembro de 2000	No relatório-síntese desse encontro, não consta a discussão direta sobre formação inicial de professores da EJA, entretanto, nos encaminhamentos e moções, ressalta-se a importância de criar nas universidades “[...] espaços de articulação e sistematização de experiências, a fim de contribuir na discussão e formulação de políticas públicas, bem como na formação e capacitação dos educadores [...]” (p. 4).
III ENEJA	São Paulo/SP – 5 e 6 de setembro de 2001	Também nesse encontro a discussão sobre formação de professores é tratada de forma genérica, sem mencionar diretamente a formação inicial de professores. “No campo da investigação e da inovação, merece atenção especial a construção curricular dos programas de EJA e a formação de educadores e educadoras” (PAIVA e IRELAND, 2001).
IV ENEJA	Belo Horizonte/MG – 21 a 24 de agosto de 2002	O quarto ENEJA enfocou, dentre os eixos centrais de suas discussões, a formação de professores, atendo-se, no relatório, a aspectos da formação continuada, como a reflexão em torno da prática para o desenvolvimento profissional e pessoal, sem se referir diretamente à formação inicial.
V ENEJA	Cuiabá/MT – 5 de setembro de 2003	De acordo com o relatório-síntese desse encontro, passou a haver uma maior preocupação quanto à formulação de políticas públicas que buscam melhores condições de trabalho, salário e formação, tanto para a formação inicial quanto para formação continuada de professores da EJA.
VI ENEJA	Porto Alegre /RS – 8 a 11 de setembro de 2004	No que se refere à formação inicial e continuada de professores para a EJA, abordou-se o papel crucial das universidades, relevando-se a necessidade de garantir espaço para a conclusão da escolaridade aos alfabetizadores sem formação.
VII ENEJA	Luziânia/GO – 31 de agosto a 3 de setembro de 2005	Nessa reunião, amplia-se a discussão sobre a formação inicial e continuada do educador da EJA, evidenciando-a como um desafio a ser assumido pelo governo para elaboração de políticas públicas. Ressalta-se, ainda, a necessidade de valorização profissional, de conhecimento do perfil do alfabetizador dessa modalidade e da existência de instituições formadoras melhor qualificadas que tratem a EJA e os demais níveis e modalidades de ensino de forma igualitária, tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas, cabendo às universidades explorar melhor o tripé ensino, pesquisa e extensão como vertentes da formação.
VIII ENEJA	Recife/PE – 30 de agosto a 2 de setembro de 2006	A discussão, novamente, evidencia o papel relevante das universidades na formação inicial e continuada dos educadores, ressaltando a necessidade de pesquisas sobre formação de professores da EJA e de formação inicial em nível superior de todos os professores da modalidade e participação desses professores na elaboração das políticas públicas.
IX ENEJA	Curitiba/PR – 8 a 22 de setembro de 2007	Entre os principais apontamentos no relatório-síntese sobre a formação inicial e continuada, estavam: 1. a preocupação para que o governo criasse parcerias entre as redes públicas e as IES para a promoção de cursos de licenciaturas gratuitos para professores da EJA e da educação popular; 2. a criação de uma rede de formação e pesquisa; 3. a garantia de investimento na formação inicial e continuada específica para EJA; 4. a assunção da pesquisa e da reflexão sobre a prática como princípio formador nos cursos de graduação e pós-graduação.

X ENEJA	Rio das Ostras – 27 a 30 de agosto de 2008	Nesse encontro, discutiu-se sobre a deficiência na formação de educadores da EJA e, novamente, ressaltou-se o papel relevante que as universidades desempenham na formação inicial e continuada dos professores.
XI ENEJA	Belém do Pará/PA – 17 a 20 de setembro de 2009	O encontro aprofundou a discussão sobre a formação do educador da EJA e apontou a necessidade de se repensar o papel das universidades quanto à efetivação de políticas de formação inicial e continuada, quanto ao estabelecimento de diálogo com Estados e municípios e quanto à criação de estratégias que viabilizem uma melhor formação, como, por exemplo, a implementação de redes de pesquisa. Destacou-se, ainda, que, em razão das especificidades do público da EJA e do seu histórico de exclusão, é fundamental uma formação de qualidade e melhores condições de trabalho.
XII ENEJA	Salvador / BA – 20 a 23 de setembro de 2011	Não há disponível no site dos fóruns EJA Brasil o relatório-síntese desse encontro, por isso analisaram-se os demais materiais disponíveis, como programação e slides, para se verificar se havia alguma discussão sobre nosso objeto de estudo. Dentre os eixos temáticos, consta o tema formação de professores, mas não são especificadas quais são as discussões desse grupo.
XIII ENEJA	Natal/RN – 10 a 13 de setembro de 2013	Também não há disponível no site o relatório-síntese desse encontro. Dentre os materiais disponibilizados, consta na programação somente a discussão do papel dos fóruns na intervenção política da formação de professores, empreendida pelo GT-1.
XIV ENEJA	Goiânia/GO – 18 a 21 de novembro de 2015	Esse evento ainda não está disponível no site dos Fóruns do Brasil; somente está acessível em: http://forumeja.org.br/go/node/1832 . Segundo informações do site, o relatório ainda está em construção.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://forumeja.org.br/>

A partir da reflexão em torno do conteúdo dos relatórios dos ENEJA, foi possível perceber que uma das principais preocupações dos encontros diz respeito ao papel das instituições formadoras e à necessidade de se repensá-lo, tanto no que se refere à formação inicial de professores para a EJA, quanto na continuada. Outro aspecto ressaltado remete à necessidade de que as IES efetivem as políticas públicas de formação de professores para a EJA e expandam as pesquisas nessa área.

Além disso, em todos os documentos, foi mencionada a preocupação com a formação inicial dos educadores que irão atuar na EJA. Os participantes consideraram-na fundamental para a melhoria da qualidade da educação nessa modalidade de ensino. Para eles, a formação de educadores ainda é deficitária e a necessidade de profissionais mais bem preparados é um desafio a ser enfrentado. Destaca-se, ainda, o fato de termos nas turmas de

EJA professores que não possuem formação inicial e a necessidade de que as universidades possam suprir essa demanda.

Apesar de alguns dos relatórios dos encontros não terem considerado diretamente a formação inicial de professores, todos discutem a importância da formação inicial e continuada de professores para a EJA. Sem dúvida, os encontros constituem importante espaço de interlocução entre os diversos sujeitos atuantes na EJA, proporcionando momentos de trocas ricas que possibilitam pensar nas reais necessidades para a melhoria da qualidade da educação na modalidade. Apesar dos avanços já alcançados, ainda há muito que se caminhar, principalmente em se tratando da elaboração de políticas públicas para a formação inicial de professores da EJA e sua efetivação.

6.3. Encontro Regional da Educação de Jovens e Adultos (EREJA) região sudeste

No que se refere ao Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA), preocupamo-nos em investigar os eventos da região sudeste, que concentra os Fóruns do Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

O primeiro encontro da região sudeste aconteceu no ano de 2010, em Vitória/Espírito Santo. Depois deste, outros dois foram realizados, um em Minas Gerais e outro no Rio de Janeiro. O objetivo central dos encontros é conhecer as demandas e fragilidades da EJA nesses quatro estados, para que, a partir desse conhecimento, sejam elaboradas propostas, em comum ou isoladas, para melhorar a atuação dessa modalidade nesses estados. Além disso, o encontro regional proporciona uma aproximação entre os estados e a possibilidade de inúmeros trabalhos conjuntos, como pesquisas e compartilhamento de experiências, para o avanço da EJA.

Para identificarmos a discussão acerca da formação inicial de professores, assim como fizemos nos ENEJA, verificamos os relatórios sínteses e, na ausência deles, outros materiais disponibilizados - programações e slides de apresentações do evento. No site Fóruns do Brasil não havia menção a esses encontros, por isso investigamos os sites do Fórum EJA do Espírito Santo, do Fórum Mineiro de EJA e do Fórum EJA Rio de Janeiro.

Quadro 2 - Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) Sudeste, 2010 a 2015.

Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - EREJA (Sudeste)		
Encontro	Local e Data	Discussão sobre Formação inicial de professores da EJA
I EREJA	Vitória/ES – 27 a 29 de maio de 2010	No relatório final desse primeiro encontro, não encontramos a discussão direta acerca da formação inicial de educadores para a EJA, entretanto, identifica-se a preocupação em realizar trabalhos de formação continuada em parceria com as universidades.
II EREJA	Belo Horizonte/MG – 2 a 5 de maio de 2013.	Não encontramos nenhum material disponível on-line sobre o evento.
III EREJA	Angra dos Reis/RJ – 30 de abril a 2 de maio de 2015	Dentre os materiais disponibilizados - programação e slides - não encontramos a discussão sobre formação inicial de professores.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://forumeja.org.br/es/node/328>; <http://forumeja.org.br/mg/node/1117> e <http://forumeja.org.br/rj/node/411>.

Lamentavelmente, as informações completas a respeito dos encontros regionais do Brasil, no site dos Fóruns EJA, não estão disponíveis. Não há também nenhuma comunicação sobre sua inserção: se a ausência é temporária ou se as informações não serão disponibilizadas.

Dos três eventos, tivemos acesso somente ao relatório-síntese do primeiro EREJA. Tomando por base os ENEJA e considerando que muitos dos participantes dos encontros regionais também estão presentes nos encontros nacionais, acreditamos que a formação inicial de professores de EJA seja tema presente nas pautas e discussões dos encontros. Trata-se, apenas, de uma inferência, sem possibilidade de comprovação.

6.4. Seminários Nacionais de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (SNF)

A discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos vem ganhando espaço nos encontros de EJA. Neles, muitos questionamentos têm sido colocados em destaque. Soares (2006, p. 9) indica-nos alguns:

Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores?

Em razão desses questionamentos, identificou-se a necessidade de se repensarem elementos constitutivos da formação de professores para avançar em questões básicas da EJA, como a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF) têm contribuído para a reflexão sobre diretrizes que devem balizar essa formação. Estudiosos, pesquisadores e professores da rede reúnem-se para analisar a realidade e as especificidades da modalidade de forma que elas direcionem a formação inicial e continuada dos educadores.

Como produto desses encontros, foram publicados nos Seminários I, II e III livros com textos que embasaram as discussões. O IV Seminário teve sua publicação em Artigos na Revista Lugares da Educação. O V Seminário, realizado em 2015, ainda não disponibilizou seu material. Os materiais mencionados foram nossos objetos de investigação.

Os Seminários Nacionais, como encontro específico para a formação de professores da EJA, têm a formação inicial como um tema por excelência. Destacamos, no quadro abaixo, uma síntese dos textos e os autores dos trabalhos que tratam da temática. O conteúdo completo pode ser acessado no site Fóruns EJA Brasil, em “encontros”, especificamente no item “Seminários”.

Quadro 3: Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF)
2006 a 2015

Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos (SNF)		
Encontro	Local e Data	Discussão sobre Formação inicial de professores da EJA

I Seminário	Belo Horizonte/ MG – maio de 2006	Esse Seminário teve como produto final o primeiro volume do livro <i>Formação de educadores de Jovens e Adultos/ Seminário I</i> . Seus textos tratam da configuração do campo da EJA com enfoques na formação inicial e continuada de professores, nas pesquisas sobre formação e na extensão como espaço de formação. Dentre os textos que abordam a temática formação inicial estão: 1. <i>Formar educadoras e educadores de jovens e adultos</i> , de Miguel Arroyo; 2. <i>Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i> , de Jane Paiva; 3. <i>Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender</i> , de Julieta Ida Dallepiane; 4. <i>Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos</i> , de Rita Cristina Novais Rios; 5. <i>Formação permanente ou continuada</i> , de Vera Barreto; 6. <i>Duas experiências em duas redes de formação Aprendizados e desafios</i> , de Liana Borges; 7. <i>Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas</i> , de Tânia Maria de Melo Moura; 8. <i>Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA</i> , de Edna Castro de Oliveira; 9. <i>Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos</i> , de Maria Luiza Pereira Angelim; 10. <i>Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos</i> , de Maria Clara Di Pierro.
II Seminário	Goiânia/GO – 30 de maio a 2 de junho de 2007	Esse seminário teve como resultado a publicação do segundo livro <i>Formação de educadores de Jovens e Adultos/ Seminário II</i> , que se dividiu em formação de educadores da EJA; reconfiguração do currículo e da formação de educadores e grupos de trabalho. Os textos que exploravam a discussão sobre formação inicial são: 1. <i>A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora</i> , de Carlos Rodrigues Brandão; 2. <i>Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos</i> , de Leônio Soares; 3. <i>Política da UFG de formação de educadores de jovens e adultos</i> , de Sandramara Matias Chaves; 4. <i>Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica</i> , de Luiz Olavo Fonseca Ferreira.
III Seminário	Porto Alegre/RS – 26 a 28 de maio de 2010	O produto final desse encontro foi a publicação do livro <i>Formação de educadores de Jovens e Adultos/ Seminário III</i> , em que constam os textos, agrupados por temáticas, apresentados nos painéis e nas mesas. Aqueles que se referem à formação inicial no Brasil: 1. <i>Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil</i> , de Maria Margarida Machado; 2. <i>A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente</i> , de Rosa Porcaro; 3. <i>Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana</i> , de Jane Paiva; 4. <i>As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA</i> , de Leônio José Gomes Soares; 5. <i>Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um “silêncio permitido”</i> , de Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Tânia Maria de Melo e Moura; 6. <i>A relação trabalho e educação e a (não) formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos</i> , de Jaqueline Pereira Ventura; 7. <i>A educação de jovens e adultos e as tecnologias da informação e da comunicação na formação inicial de professores</i> , de Everton Ferrer de Oliveira; 8. <i>O curso de educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: sua constituição na Universidade Federal de Santa Catarina</i> , de Inês Soares Poggio e Lêda Letro Ribeiro; 9.

		<i>Histórias de vida de educadores populares do curso de Pedagogia com ênfase em educação popular de crianças, jovens e adultos – PUCRS: a construção da utopia</i> , de Jussara Margareth de Paula Loch;10. <i>A formação docente para a educação de jovens e adultos: políticas e processos em constituição em Santa Catarina</i> , de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; 11. <i>O pensar sobre a avaliação na EJA no curso de Pedagogia da UFAL</i> , de Edna Prado.
IV Seminário	Brasília/ DF – 10 a 13 de dezembro de 2012	Segundo as informações do site Fóruns do Brasil, os artigos apresentados nesse encontro foram publicados na Revista Lugares da Educação, vinculada à Universidade Federal da Paraíba. Dentre as publicações, destacamos os textos referentes à temática em questão, publicados na: 1. Revista: Processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares I, V.3, N.5 (2013) - textos: <i>Formação inicial de professores para a EJA</i> , de Jaqueline Ventura Rosa Malena Carvalho; <i>A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades</i> , de Rosa Cristina Porcaro; <i>Processos formativos em educação de jovens e adultos presentes na extensão universitária</i> , de Ana Paula de Abreu Costa de Moura; 2. Revista: Processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares II, V.3, N.6 (2013) -textos: <i>Elementos constitutivos no campo da educação de jovens e adultos na formação inicial docente em cursos de pedagogia</i> , nos documentos analisados na pesquisa de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Sidneya Magaly Gaya; <i>O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a educação de jovens e adultos: novos olhares para a formação docente em EJA</i> , de Regina Magna Bonifácio de Araújo.
V Seminário	São Paulo/SP – 13 a 15 de maio de 2015	O material ainda está indisponível no site.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://forumeja.org.br/>

Dentre todos os eventos investigados, o que teve o maior número de textos sobre a temática em questão foram os Seminários de Formação de Professores da EJA. Neles, são apresentadas concepções e discussões sobre a formação inicial, das quais destacamos o relevante papel das IES na tarefa de formar esses educadores, o número reduzido de ações de formação nas políticas públicas, a não efetivação das existentes, a ausência de um perfil dos professores da EJA e a consequente dificuldade de se pensar a sua formação.

As repercussões dos eventos aqui mencionados demonstram a sua relevância na consolidação do campo. As produções científicas por eles ensejados permitem repensar o papel da formação inicial do professor da EJA e definir os componentes fundamentais que devem fazer parte dessa formação.

6.5. Reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd GT-18 Educação de pessoas jovens e adultas

As reuniões científicas da ANPEd aconteceram até 2012 anualmente e, a partir de então, passaram a ser realizadas a cada dois anos. Os encontros reúnem pesquisadores da área de educação de todo o país e exerce forte influência no desenvolvimento das pesquisas em educação e na participação da academia na formulação de políticas educacionais no país.

Com relação a essas reuniões, nossa busca por trabalhos referentes à temática aqui em questão concentrou-se no GT-18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas -, nos encontros realizados entre 2005 e 2015, em apresentações de trabalhos e pôsteres²⁸.

Quadro 4: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas (trabalhos de 2005 a 2015).

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)		
Encontro	Discussão sobre Formação inicial de professores da EJA	
	Pôsteres	Textos
28 ^a Reunião - 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu/MG	Foram apresentados três pôsteres; nenhum se referia à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os vinte e três trabalhos apresentados, nenhum texto enfocava a formação inicial de professores da EJA.
29 ^a Reunião –15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu/MG	Nenhum dos dois pôsteres apresentados se vinculava ao tema da formação inicial de professores para a EJA.	Dos quatorze textos apresentados, apenas um - <i>O educador de jovens e adultos em formação</i> , do professor Leônicio Soares – UFMG -, referia-se ao tema da formação inicial de professores da EJA.
30 ^a Reunião – 7 a 10 de outubro de 2007, Caxambu/MG	Dos quatro pôsteres apresentados, somente um é referente à formação inicial: <i>A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia</i> , do professor Leônicio Soares – UFMG.	Dentre os onze trabalhos apresentados, não foi encontrado nenhum texto sobre formação inicial de professores da EJA.

²⁸Sobre o levantamento de trabalhos da ANPEd, no que diz respeito à formação do educador de Jovens e adultos, destacamos o trabalho de Júlio Diniz Pereira, *Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005)*.

31ª Reunião – 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu/MG	Foram apresentados cinco pôsteres, nenhum relativo à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os quinze trabalhos apresentados, nenhum texto dedicava-se à formação inicial de professores da EJA.
32ª Reunião – 4 a 07 de outubro de 2009, Caxambu/MG	Foram apresentados quatro pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores da EJA.	Dentre os quinze trabalhos apresentados, não foi encontrado nenhum texto sobre formação inicial de professores da EJA.
33ª Reunião – 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu/MG	Foram apresentados três pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os treze trabalhos apresentados, nenhum texto abordava a formação inicial de professores da EJA.
34ª Reunião – 2 a 5 de outubro de 2011, Natal/RN	Foram apresentados oito pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os dezesseis trabalhos apresentados, não constava nenhum sobre formação inicial de professores da EJA.
35ª Reunião – 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas/PE	Foram apresentados quatro pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os dezesseis trabalhos apresentados não foi encontrado nenhum texto sobre formação inicial de professores da EJA.
36ª Reunião – 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia	Foram apresentados seis pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores para a EJA.	Dentre os doze trabalhos apresentados, nenhum texto assinalava a formação inicial de professores da EJA.
37ª Reunião – 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis/SC	Foram apresentados seis pôsteres, nenhum referente à formação inicial de professores para a EJA.	Dos vinte e três textos apresentados, um dedicava ao tema da formação inicial de professores da EJA: <i>Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária</i> , da professora Ana Paula Abreu Moura – UFRJ

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>

Nesse agrupamento, foram identificados trabalhos que tratam, de maneira mais ampla, da formação de professores da EJA - por vezes, mais voltados para a formação continuada. Porém, os que discutem especificamente a formação inicial desse profissional, enfoque desta pesquisa, somam, ao longo dos dez anos relativos ao levantamento aqui apresentado, apenas um pôster e duas comunicações. Esse quadro permite-nos afirmar que, nos encontros desse importante evento de pesquisa na área, a temática da formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos tem sido pouco explorada.

Essa lacuna impõe-nos, pelo menos, uma questão. Embora relevante, não é propósito deste trabalho respondê-la, mas optamos por apresentá-la: a multiplicidade de enfoques do curso de Pedagogia, no que pese à discussão sobre a importância da formação específica para o professor de EJA, tem dificultado contribuições do curso nessa direção; será esse contexto o que justifica o fato de as universidades dirigirem essa formação com outras estratégias e ações formativas, tais como pesquisas de iniciação científica, projetos e programas de extensão?

6.6. Teses e Dissertações

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil tem sido crescente. De acordo com a avaliação trienal realizada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentada em 2013, com referência ao período de 2010 a 2012, o sistema de pós-graduação demonstrou crescimento de aproximadamente 23%. Isso se deve ao trabalho de desconcentração da educação superior, que vem sendo realizado pelo Ministério da Educação nos últimos dez anos.

O desenvolvimento do sistema se deu em todas as regiões do Brasil. A região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente (CAPES, 2013).

Diante desse contexto de crescimentos, avanços e consequente aumento das publicações, torna-se ainda mais relevante mapear a produção dos campos de conhecimento e analisar as direções que os avanços teóricos, metodológicos e práticos estão tomando. Há que se identifiquem quais aspectos/dimensões estão sendo privilegiados, quais as temáticas mais recorrentes e quais abordagens devem ser priorizadas para aprofundar estudos sobre a Formação Inicial do Professor para atuação na EJA.

A investigação recorreu à ferramenta “busca avançada”, exposta no site Banco de Teses e Dissertações da CAPES, inserindo-se as expressões “Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos”. Analisamos, em seguida, os resumos e as palavras-chave dos trabalhos elencados na busca. Foram encontrados no banco 588 trabalhos voltados à discussão

sobre a formação de professores, no entanto apenas cinco se referiam especificamente à formação inicial para a modalidade EJA.

Quadro 5: Teses e Dissertações sobre Formação Inicial de Professores na EJA
(2010 a 2012)

Banco de Teses e Dissertações da CAPES	
Teses e Dissertações sobre Formação Inicial de Professores da EJA	Conteúdo
BARBOSA, FRANCY TAISSA NUNES. <i>A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos</i> Defendida em 1º de novembro de 2012, na Universidade do Estado do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação.	O trabalho propôs-se a refletir sobre como é trabalhada a Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Pará, tendo como fundamento teórico predominante a abordagem dialética de análise e como objetivos específicos: 1. investigar o Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Pedagogia da universidade em questão; 2. analisar os significados que os professores atribuem às disciplinas de EJA que ministram no curso de pedagogia e interpretar o que os alunos relatam sobre os aprendizados teóricos e práticos vivenciados na formação inicial.
GONÇALVES, BECKY HENRIETTE <i>Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de Jovens e Adultos: uma pesquisa-ação</i> Defendida em 1º de junho de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação.	A tese buscou elaborar e desenvolver uma matriz curricular crítico-transformadora no curso de Pedagogia da Universidade de Guarulhos a partir do referencial teórico de Paulo Freire para a formação do professor, com o intuito de contribuir para a formação do educador de jovens e adultos. Como objetivos específicos foram traçadas categorias de acordo com o referencial freiriano, além do levantamento e análises da prática dos educadores atuantes na EJA.
GAYA, SIDNEYA MAGALY. <i>Elementos constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina.</i> Defendida em 1º de setembro de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado Acadêmico em Educação.	O texto objetivou compreender como tem se configurado a EJA nos cursos presenciais de Pedagogia das IES públicas e da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE de Santa Catarina, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005/2006). Para isso, definiu-se como objetivos específicos: 1. apresentação de estudos teóricos e documentais; 2. mapeamento e análise de documentos das propostas e matrizes curriculares dos cursos investigados; 3. identificação, a partir dos documentos, das concepções de professores e do perfil formativo do curso; 4. situar elementos constitutivos da EJA na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia das IES investigadas.

<p>COSTA, ANDREA CRISTINA DE SOUZA. <i>Ensino de física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores</i></p> <p>Defendida em 1º de maio de 2012, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Mestrado Acadêmico em Educação para a Ciência.</p>	<p>A dissertação pretendeu identificar quais os saberes docentes que os licenciandos em Física indicam como necessários ao realizarem o estágio na modalidade EJA. Investigou, para isso, um grupo de licenciandos do último ano do curso de Física da Universidade Estadual Paulista – UNESP, que iria realizar seu estágio em turmas de ensino médio da EJA. O trabalho procurou também analisar o imaginário desses licenciandos em relação a essa modalidade e apontar indicativos para a formação de professores de Física que atuam em classes de jovens e adultos.</p>
<p>ERTHAL, JOAO PAULO CASARO. <i>Estabelecimento de relações entre a formação inicial de professores de física e o ensino dessa disciplina para Jovens e Adultos: uma investigação pautada em atividades experimentais</i></p> <p>Defendida em 1º de janeiro de 2011, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Doutorado em Ciências Naturais/</p>	<p>Esse trabalho, não disponível no BTC, não foi encontrado na biblioteca referenciada pelo site para acesso via internet. Foi enviado, então, um e-mail para o autor, solicitando uma cópia do trabalho, mas não se obteve nenhuma resposta.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.bancodeteses.capes.gov.br>

A análise das Teses e Dissertações referentes à temática indicou que a metodologia mais frequente é o microestudo, a partir de sistematizações de experiências, práticas e projetos que tratam de uma realidade restrita. Já para a coleta de dados, são utilizadas entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos focais, observações diretas, diário de campo, análise documental, sendo um aspecto positivo a combinação de duas ou mais técnicas de coleta de dados, por contribuir para uma visão mais abrangente do objeto.

A maioria das pesquisas é caracterizada como dialética, assumindo a pretensão de intervenção na realidade analisada. Os procedimentos de pesquisa são bem explicitados no que tange à descrição dos instrumentos e ao número de participantes do estudo. Constatou-se, ainda, que a maior parte das pesquisas objetivou dar voz aos participantes envolvidos, o que é bastante relevante, dado o fato de que, por vezes, a análise puramente documental pode ser insuficiente.

Mesmo que os resultados dos textos explorados tenham sido condizentes com os objetivos propostos inicialmente, alguns dos trabalhos não deixam claros os resultados alcançados com a pesquisa, apresentando apenas constatações genéricas.

Quanto aos autores utilizados, percebe-se uma grande dispersão, embora a abordagem freireana persista como principal referência nas concepções de EJA.

As pesquisas indicam fragilidades na formação do docente de EJA e reiteram a necessidade de formação inicial e continuada, de elaboração de políticas públicas que visem à formação do educador da EJA, de reflexões e reformulações dos PPP e das matrizes curriculares dos cursos analisados.

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar que as especificidades dos alunos e professores da EJA vêm sendo salientadas. No entanto, os trabalhos indicam que ainda não se institucionalizou uma formação de base consistente que permita a atuação crítico-reflexiva do professor.

Além disso, podemos ressaltar que os estudos e discussões referentes à temática, embora com pouca expressividade na quantidade, têm contribuído para se repensar a formação inicial e para se consolidar essa temática no campo de estudos. De forma geral, se compararmos a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre a EJA, a porcentagem referente à formação inicial desse educador ainda é bastante reduzida, o que aponta para a urgência de investigações nessa direção, principalmente se considerarmos que as licenciaturas estão formando profissionais que poderão atuar na modalidade.

Os trabalhos sobre a formação inicial para professores da EJA, nos instrumentos aqui investigados, estão concentrados nos Seminários de Formação de Professores da EJA, que é um evento específico para a discussão, seguido dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de não termos tido acesso ao material completo dos EREJA, consideramos que essa discussão possa estar presente nos debates. Em contrapartida, no que se refere a teses e dissertações, encontramos apenas cinco trabalhos e, nos encontros científicos da ANPEd, somente três. É possível depreender desse quadro que, tanto no âmbito da Associação quanto nos programas de pós-graduação, a formação inicial de professores da EJA não tem sido tomada como relevante objeto de análise. Por outro lado, se o campo entende como importante a formação inicial, certamente terá que incentivar pesquisas sobre essa temática.

Os dados contribuíram para se compreender como a temática tem sido percebida e explorada nos espaços de produção científica e de sua divulgação e para se identificarem os pontos de discussão em comum. Prestaram-se, ainda, para validar a presente pesquisa, que

trata da temática, considerando o contexto das universidades federais no Estado de Minas Gerais.

Apresentado o levantamento dos dados que permitiu construir uma visão geral a respeito do tema, expomos, no próximo capítulo, os caminhos percorridos na pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a metodologia de análise dos dados, o perfil dos professores entrevistados e a caracterização das instituições investigadas.