



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação - DEEDU
Graduação em Pedagogia



JÚLIA VITÓRIA SANTOS
LETÍCIA DOS ANJOS RODRIGUES

MONOGRAFIA

**A Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos nas
Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura das Universidades Federais
de Minas Gerais**

Mariana

2024

**JÚLIA VITÓRIA SANTOS
LETÍCIA DOS ANJOS RODRIGUES**

**A Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos nas
Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura das Universidades Federais
de Minas Gerais**

Monografia apresentada como requisito para
a obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia na Universidade Federal de Ouro
Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Magna
Bonifácio de Araújo.

**Mariana
2024**



FOLHA DE APROVAÇÃO

Júlia Vitória Santos
Letícia dos Anjos Rodrigues

A Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos nas Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura das Universidades Federais de Minas Gerais

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada

Aprovada em 29 de março de 2024

Membros da banca

Proª Drª Regina Magna Bonifácio de Araújo (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Proª Drª Regina Magna Bonifácio de Araújo, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 01/03/2024



Documento assinado eletronicamente por **Regina Magna Bonifacio de Araujo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/03/2024, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0676317** e o código CRC **D6632C15**.

A Deus, porque Ele sabe de todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Letícia: agradeço a Deus que até aqui não me desamparou. Foi Ele, maravilhoso que é, me sustentou.

Ao meu cônjuge, Roger, que sempre lutou ao meu lado, mesmo não fazendo parte da vivência universitária.

Aos meus familiares, pela compreensão e apoio durante essa jornada um pouco cansativa.

À Natália, que foi crucial na minha jornada. Sem ela, tenho certeza que não tinha chegado até aqui, minha eterna gratidão.

E principalmente à Júlia, minha parceira de surtos, que nunca me deixou desistir, com as broncas e aprendizados de sempre. Tenho certeza que Deus a colocou no meu caminho com um propósito de vida lindo.

Por fim, a todos(as) aqueles(as) que de alguma forma estiveram presentes e contribuíram de forma significativa durante minha caminhada.

Júlia: gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a conclusão desse percurso incrível e de muito aprendizado, que foi a graduação em Pedagogia.

Esse percurso acadêmico foi marcado por desafios, aprendizados e crescimento, e não teria sido possível sem o apoio fundamental de várias pessoas especiais em minha vida.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade que me foi concedida e por todas as bênçãos recebidas. Cada passo na minha jornada até aqui, foi um testemunho da sua graça.

À minha família, por todo amor, apoio e incentivo constante. Deixo um agradecimento especial à minha mãe, cujo impacto em minha vida é imensurável, além de ser meu guia, ela também é uma profissional e professora incrível.

Ao meu namorado, Bryan, por ser uma fonte constante de apoio incondicional que tornou cada obstáculo mais fácil de superar.

Agradeço de forma muito especial, minha companheira de curso Letícia, e expresso minha sincera gratidão por todos os momentos vividos juntas ao longo desses quatro anos. Sua parceria, amizade, união e apoio foram fundamentais para tornar essa jornada acadêmica ainda mais enriquecedora, prazerosa e especial.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra
alma humana.”

(Carl Jung).

RESUMO

Este trabalho, inserido no campo da formação docente, tem como objetivo analisar as matrizes curriculares das licenciaturas nas IES Federais de Minas Gerais para identificar a presença de disciplinas relacionadas à EJA. Esta pesquisa visa compreender como as escolas formam professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Por meio da pesquisa documental, o estudo pretende mostrar avanços e desafios na formação de professores para a EJA e a importância da qualificação dos docentes para atender às demandas específicas da EJA. Nossa hipótese é de que é necessária uma formação específica para atuar na EJA e que os cursos de licenciatura dessas instituições muito pouco têm feito nesse sentido.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Formação Inicial; Licenciatura; Matriz Curricular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	12
1.1 Principais avanços na história da EJA.....	15
1.2 A formação de professores para a educação de Jovens e Adultos.....	19
1.3 Desafios na formação de professores para educação de jovens e adultos.....	21
2. O PAPEL DO EDUCADOR NA EJA: EXPLORANDO PERSPECTIVAS DE AUTORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	23
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma monografia que se propõe a analisar as Matrizes Curriculares das licenciaturas nas universidades federais do estado de Minas Gerais, em busca de identificar a presença de disciplinas que abordam e discutem a Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que foram trabalhadas matrizes de universidades federais que possuem licenciaturas, as que não possuem licenciaturas não entraram nos dados.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na garantia do direito à educação ao longo da vida, como prevê a Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, que altera o artigo 37 e 58 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, para o ensino efetivo nesse contexto, são necessárias à preparação e formação de professores/as que atuam nessa modalidade de ensino, garantindo uma educação de qualidade, com ênfase na valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sendo assim, esse trabalho propõe-se a verificar como as universidades federais de Minas Gerais ofertam disciplinas para a formação de professores que possam atuar na EJA de modo a prepará-los para lidar com as características específicas desse público, que possui experiências de vida e necessidades de aprendizado muito diferentes das crianças e adolescentes.

Um censo realizado pelo IBGE no ano de 2022 constatou que cerca de 18% dos jovens entre 14 e 29 anos no Brasil - equivalente a quase 52 milhões de pessoas não completaram o Ensino Médio (IBGE, 2022). Quando indagados sobre a razão de terem interrompido sua educação, tanto homens quanto mulheres apontaram a necessidade de trabalhar como o principal fator.

Outro estudo realizado com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Uni Evangélica, que se formaram na EJA, constatou que o afastamento do âmbito escolar desses alunos não foi por vontade própria, e sim, por fatores externos, como casamento, filhos, necessidade de trabalho, dinheiro, entre outros. Sendo 67% pela necessidade de trabalho e outras fontes de renda e 33% os demais aspectos.

Considerando essas particularidades, como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura tem preparado professores para lidar com essas nuances? Que disciplinas são ofertadas? Que conteúdos são indicados como essenciais para a formação de professores dessa modalidade de ensino? Como formar professores que possam garantir ambientes educacionais mais inclusivos, eficientes e alinhados com as demandas reais dos estudantes da EJA?

No decorrer da nossa trajetória, tendo contato com a EJA, nas disciplinas e em observações do projeto de residência pedagógica, observamos questões e desafios estudados, também, em sala de aula, que se alinham com a realidade dos alunos nas instituições de ensino. Esses desafios estão relacionados às dificuldades de aprendizagem, à permanência na escola regular e da EJA e às motivações para completar o ensino regular.

Inserida em uma família com baixa ou nenhuma escolaridade, na qual os membros não possuem nenhuma perspectiva de estudo, foi possível repensar a importância de ter pessoas capacitadas, que fomentam a permanência desses indivíduos, promovendo uma educação de qualidade e efetiva. Dessa forma, o ingresso na vida universitária ampliou o nosso olhar para essa questão, revelando aspectos ocultos em nós e proporcionando oportunidades surpreendentes que, muitas vezes, não pareciam acessíveis a alguém de classe baixa.

Na disciplina *Educação de Jovens e Adultos: perfil e processos de exclusão*, com a professora Regina Araújo, tivemos a oportunidade de debater os desafios que perpassam o ambiente escolar das escolas de EJA e, ainda, pensar em como o professor pode, a partir do reconhecimento das singularidades desses alunos, criar um ambiente inclusivo e acolhedor que valorize as experiências e vivências de cada um, para então, proporcionar uma aprendizagem assertiva e significativa para esses alunos.

Este trabalho está organizado a partir da introdução, que contextualiza o tema, bem como a justificativa de escolha desse tema, objetivos da pesquisa, metodologia utilizada. Em seguida, o capítulo um "Trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil" que contextualiza a história da EJA, os principais marcos e a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. O capítulo dois, "O papel do professor na EJA: explorando perspectivas de autores na área da educação", em que foram levantados alguns dos principais autores como base para referencial teórico do

trabalho. No terceiro capítulo, "Resultados e Discussões" foi feita uma análise das matrizes curriculares de Minas Gerais, e por fim, as considerações finais a respeito dessa temática.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as Matrizes Curriculares das licenciaturas das universidades federais de Minas Gerais e identificar a presença de disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como a disciplina de EJA aparece nas matrizes/currículos.

Como objetivos específicos, tem-se:

- A) analisar como essas disciplinas estão inseridas na matriz curricular das universidades e se aparecem como obrigatórias ou optativas/eletivas.
- B) comparar as descobertas entre as diferentes universidades federais de Minas Gerais, destacando semelhanças e diferenças em suas Matrizes Curriculares.
- C) contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais que visam garantir o direito à educação dos alunos, bem como um ambiente mais inclusivo e adequado às necessidades de todos.

O presente trabalho se dará mediante uma pesquisa documental, tendo como base as matrizes curriculares das universidades federais do Estado de Minas Gerais, que oferecem licenciaturas, por meio de uma pesquisa qualitativa e quantitativa em sites oficiais das instituições. Buscaremos também, os referenciais teóricos de formação inicial e continuada de professores na área da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, serão utilizados artigos que dialogam com perspectivas sobre a oferta de disciplinas que trabalham a Educação de Jovens e Adultos em cursos que formam futuros docentes da Educação Básica, abarcando os anos iniciais, finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio.

Ao todo, foram analisadas matrizes curriculares dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Artes Cênicas, Matemática, Língua Portuguesa, História, Química, Física e Filosofia. A análise deste estudo foi conduzida comparando os dados por meio de quadros elaborados com informações obtidas nos sites oficiais das universidades. Este procedimento foi adotado com o objetivo de assegurar a pertinência e a qualidade dos resultados para a pesquisa em questão.

Alicerçados nesta pesquisa, foram exploradas as ideias e contribuições de renomados autores na área da educação, enriquecendo a análise e a reflexão da

nossa pesquisa, como Freire (1967, 1980, 1993, 1997, 2000); Nóvoa (1992, 2000), Saul (2013) e Gadotti e Romão (2011), que desempenharam um papel significativo no debate em relação à formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Paulo Freire, reconhecido internacionalmente pelas contribuições para a área da educação popular e EJA, trouxe uma visão transformadora da prática pedagógica que sempre destaca a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Já António Nóvoa, por sua vez, dá enfoque ao reconhecimento e integração no saber da experiência dos professores no contexto da formação, ponderando uma abordagem mais holística e contextualizada em decorrência da profissão docente. Enquanto Ana Maria Saul, com suas investigações em relação à Educação de Jovens e Adultos, traz contribuições fundamentais para compreender todas as especificidades desse meio, bem como demandas dessa modalidade de ensino enfrentadas pelos professores e professoras que atuam no contexto escolar.

1- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Os primeiros indícios de educação para jovens e adultos no Brasil iniciaram-se com os Jesuítas, na época do Brasil colônia, no século XVI, através da catequização das nações indígenas. Essa "educação" dada pelos jesuítas não tinha como princípio uma escolarização, mas uma instrumentalização da leitura, escrita e matemática elementar para atender às demandas econômicas da época. Dessa forma, o objetivo era a aquisição, por parte dos indígenas, de habilidades práticas relacionadas aos ofícios necessários à colônia, incluindo trabalhos manuais, ensino agrícola e raramente, o ensino da leitura e escrita (Strelhow, 2010).

Consoante ao autor Stephanou (2005), com a partida dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em declínio, sendo a responsabilidade do Império organizar e implementar políticas educacionais. A identidade da educação brasileira, a partir desse ponto, foi caracterizada pelo elitismo, que limitava o acesso à educação às classes mais privilegiadas, excluindo, as populações negras e indígenas (Strelhow, 2010).

Na constituição imperial de 1824 iniciou-se a ideia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos livres, procurando dar um sentido maior para a alfabetização. Foi a partir do Ato Constitucional de 1834 que a instrução primária e secundária ficou sob a responsabilidade das províncias, destinadas prioritariamente para jovens e adultos (Strelhow, 2010).

Em 1879, ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, que desempenhou um papel significativo correspondente à visão social da época, ao caracterizar o analfabeto como dependente e incompetente. Essa visão foi posteriormente reforçada em 1881, pela Lei Saraiva, que corroborou com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, impondo restrições ao direito de voto às pessoas analfabetas (Strelhow, 2010).

Foi somente no início do século XX que aconteceu uma mobilização por parte da população em busca de combater o analfabetismo no Brasil, obtendo mais avanços. Assim, no ano de 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, uma iniciativa voltada para combater a ignorância, com o intuito de fortalecer as instituições republicanas e debates na Associação Brasileira de Educação (ABE) contra essa calamidade pública que havia se estabelecido (Strelhow, 2010).

Em 1920, o Brasil ainda apresentava um número alto de analfabetos, de acordo com pesquisas da época, chegando a uma porcentagem de 72% de analfabetos no país (Manfredi, 1981). Diante desse cenário, emergiu a discussão sobre a necessidade de uma abordagem de alfabetização tardia, visto que a elevada proporção de analfabetos entrava em contradição com o período de expansão industrial que ocorria no Brasil e que demandava mão de obra minimamente “qualificada”.

Em decorrência dessa alta taxa de analfabetismo, surge no ano de 1934, o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe a implementação do ensino primário integral obrigatório e gratuito, estendendo-se também às pessoas adultas. Esse marco representa o primeiro plano na história da educação brasileira a prevê uma abordagem específica para a educação de jovens e adultos. Com a criação do plano, também foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (INEP), em que ficou estabelecido que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados em um plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (Strelhow, 2010).

No ano de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário foi implementada com o Ensino Supletivo. No ano seguinte, em 1947, foi estabelecido o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um programa nacional focado em atender especificamente às pessoas adultas, visando coordenar as atividades dos planos anuais de ensino supletivo a adultos analfabetos. Nesse período também ocorreu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que foi a responsável por criar infraestruturas nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos (Strelhow, 2010).

Surgiu no ano de 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), visando atender às comunidades rurais. Posteriormente, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, iniciou-se a discussão sobre um novo método pedagógico para a educação de adultos. Nessa perspectiva, foi reconhecida a necessidade de superar os preconceitos associados aos analfabetos, marcando assim, o surgimento e valorização das ideias de um dos principais pedagogos do país, Paulo Freire (Strelhow, 2010).

A valorização e disseminação dessas ideias fizeram com que surgissem novos movimentos sociais que desempenharam um papel crucial na transformação da perspectiva educacional no Brasil. Inspirados pela filosofia libertadora, exemplificados pelo Movimento de Educação de Base (CNBB, 1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) e os Centros Populares de Cultura (UNE). Essas iniciativas buscavam reconhecer e valorizar a cultura popular, destacando o indivíduo como produtor e transmissor de conhecimento, modificando assim, a concepção do analfabetismo associado à ignorância (Strelhow, 2010).

Falar da educação de pessoas jovens e adultos no Brasil também é falar de Paulo Freire. Defensor do conhecimento acessível e popular e da conscientização para a participação, Freire inspirou muitos movimentos sociais que lutaram em busca da erradicação do analfabetismo no Brasil e da promoção da equidade social.

A partir dos anos 60, surgiram diversas iniciativas com enfoques inovadores, visando uma educação igualitária. Esses programas tinham como metas erradicar o analfabetismo, melhorar a imagem nacional, elevar as condições de vida da população e adotar uma abordagem reflexiva sobre a educação. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, baseado na proposta de Paulo Freire,

mas, esse esforço foi interrompido pelo Golpe Militar, resultando na repressão severa aos seus defensores (Zanetti, 1999).

No golpe militar de 1967, o governo assumiu a posse do processo de alfabetização, e, dessa forma, iniciou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, popularmente conhecido como MOBRAL, que tinha como objetivo fornecer a alfabetização funcional para pessoas de 15 a 30 anos. Tal movimento leva aos estudantes uma alfabetização funcional mais voltada ao ler, escrever e realizar cálculos básicos, sem nenhuma criticidade e autonomia. Os docentes, por sua vez, tinham a função de somente fornecer tudo aquilo que era previsto para um cidadão conviver em sociedade. Além do mais, qualquer pessoa poderia alfabetizar os jovens e adultos, anulando assim, a formação prévia de uma graduação.

Em meio às tensões políticas da década de 90 e das mudanças no cenário da educação para jovens e adultos, Freire (1997) dialogava e defendia que era necessário repensar o papel e as responsabilidades dos educadores, evidenciando ainda a ideia de ser fundamental desafiar o ensino tradicional em relação à aprendizagem dos discentes. Conforme o educador e filósofo brasileiro, o professor deve ter responsabilidades tanto políticas como educacionais, e, principalmente, ter o compromisso de se preparar para ensinar de forma eficaz, se capacitando e atribuindo conceitos para lecionar. Assim, à vista disso, apoiava o ato de se capacitar e formar permanentes, constituindo um processo contínuo.

É nesse sentido que começam a surgir discussões voltadas à prática docente, incentivando os professores a repensarem sobre o seu trabalho realizado em sala de aula. A educação está em constante mudança e, com isso, é possível observar que, durante a carreira, o docente se encontra diante de diversas circunstâncias, e, por isso, a adaptação é crucial para seu desenvolvimento profissional.

Com o encerramento do MOBRAL em 1985, surgiram novos programas de alfabetização em seu lugar: a Fundação Educar, diretamente ligada ao Ministério da Educação; o MOVA, cujo propósito era trabalhar o contexto socioeconômico e incluir as pessoas em seu processo de alfabetização e o programa Alfabetização Solidária (PAS) promovido pelo governo federal.

1.1 PRINCIPAIS AVANÇOS NA HISTÓRIA DA EJA

No ano de 1996 foi instaurada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. A LDB subsidiou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA por meio da resolução CNB/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, destacando o direito dos jovens e adultos à uma educação adaptada às suas necessidades específicas, com a obrigação do poder público de fornecer essa educação gratuitamente, por meio de cursos e exames supletivos (Strelhow, 2010).

Nesse mesmo ano, houve também o posicionamento do Parecer CNE CEB 11/2000, que esclareceu que a EJA não se resume simplesmente a uma maneira de compensar a educação anteriormente não obtida, mas, que representa de fato, uma abordagem educacional inovadora, alinhada com as necessidades e características específicas desse público.

O Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, propuseram um novo modelo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas sugestões incluíram abolir a expressão “supletivo”, definir limites etários para ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio), atribuir funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras à EJA, promover a formação de professores e ajustar currículos e metodologias segundo os princípios da Proporção, Equidade e Diferença, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, iniciando mudanças no campo da EJA (Brasil, 2000).

O ano de 1988 também desempenhou um papel significativo na EJA: foi aprovada a Emenda Constitucional 14/96, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desvinculando o governo federal e fazendo com que o Estado ampliasse o seu dever com a Educação de jovens e adultos. Dessa forma, de acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
Art. 208: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Assim, a emenda constitucional reiterou o direito dos jovens e adultos que trabalham à educação básica, determinando que fosse promovida gratuitamente pelo setor público. Além disso, impôs responsabilidades aos diversos níveis federativos,

exigindo a identificação e mobilização da demanda, assegurando o acesso e a permanência desses indivíduos na educação.

A partir de 1998 surgiram movimentos sociais em defesa d EJA como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), focados em assegurar o acesso dos alunos. O objetivo era ampliar as possibilidades de transformação, destacando a EJA como um direito. Nesse período, os Fóruns de EJA foram estabelecidos para facilitar a troca de experiências, discutir políticas e apoiar municípios que ainda não possuíam estrutura própria para essa finalidade.

Foi criado também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para atender as populações em áreas de assentamento, buscando aprimorar a qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil. Esse programa estava ligado principalmente ao Incra, universidades e movimentos sociais. Além disso, destaca-se o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que objetivava proporcionar acesso a quem não concluiu o ensino fundamental e médio. O programa teve como objetivo incrementar o número de matrículas no ensino fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na forma presencial. Por fim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apontando o oferecimento da educação básica com formação profissional aos alunos.

Em seguida a esses programas, também foi criado o Projeto Escola de Fábrica, voltado para cursos de formação profissional, como iniciativa do Governo Federal, além do PROJOVEM, que tinha como enfoque além do ensino regular, a qualificação para o trabalho dos estudantes, unindo a implementação de ações comunitárias.

Em 2003, o governo federal também lançou o Programa Brasil Alfabetizado, inicialmente concebido como uma campanha com foco no trabalho voluntário, com a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos, abrangendo 20 milhões de pessoas. Contudo, em 2004, com a troca do Ministro da Educação, o programa passou por uma reformulação, removendo a meta de erradicação do analfabetismo em 4 anos e estendendo a duração dos projetos de alfabetização de 4 para 8 meses.

No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (Brasil,

2007). Dessa forma, os recursos do Fundo passaram a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos).

Ao longo dos anos, as Leis de Diretrizes Básicas destinadas à educação têm recebido acréscimos na área da Educação de Jovens e Adultos, assegurando efetivamente o direito à educação. Diversos documentos têm estabelecido marcos significativos para a preservação e acesso dos alunos a uma educação de qualidade. A mais recente resolução, aprovada em 2021, representa um passo adicional em direção a melhorias substanciais para esses estudantes.

A Resolução Nº.1/2021 definiu pareceres para a EJA no ano de 2021, estabelecendo a organização, a estrutura, e os procedimentos para a oferta da EJA, incluindo aspectos como a matrícula, avaliação, e a formação dos professores (Brasil, 2021).

A mesma destaca a importância da EJA para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos, promovendo a igualdade de oportunidades de aprendizagem para esse público. Além disso, a resolução enfatiza a necessidade de garantir uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e promova a inclusão social.

Quando se trata dessa diretriz operacional, um ponto a ser destacado é em relação à flexibilização de ofertas com o intuito de considerar as realidades de cada indivíduo, além disso, cada elevação de escolaridade precisa estar em alinhamento com a qualificação profissional. Dessa forma, é obrigatório o acompanhamento pelas instituições de ensino em relação a estrutura, ofertas de cursos e provas do ensino fundamental e ensino médio. Isso cabe aos setores privados e setores públicos de ensino federais, estaduais, municipais e a capital do Distrito Federal (Brasil, 2021).

Outro ponto é em relação ao acesso, continuidade e permanência desses sujeitos, que por alguma razão pararam os estudos. A Resolução garante o ensino e acesso de forma presencial, à distância (EAD) e educação profissional considerando cursos que qualificam para o meio profissional ou uma formação técnica ao focar no ensino médio. E também um ensino que garanta uma aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, em relação ao que é assegurado para o estudante da EJA, tem-se:

Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no

máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente (Brasil, 2021).

A Resolução ainda afirma que o professor docente deverá ser o mediador das atividades realizadas durante a permanência do discente em sala de aula. Desse modo, de fato, o docente está preparado para desenvolver os conteúdos obrigatórios de forma eficaz? A graduação inicial desses profissionais garante uma efetivação do ensino?

Para tentar responder a essas perguntas, a Resolução prevê que:

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2021).

Sendo assim, a nova diretriz garante ser dever do Estado uma formação de qualidade para todos os indivíduos que frequentam essa modalidade de ensino. Buscando uma formação continuada, que é uma forma de tentar minimizar as dificuldades do meio educacional.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao pesquisar sobre a formação inicial de professores que estão presentes nas salas de aulas e que oferecem a modalidade de EJA foram encontradas monografias que discutem e relacionam as vivências de tais docentes no âmbito escolar noturno. A décadas atrás, como visto anteriormente, era inconcebível discutir sobre a EJA com o intuito de fornecer mais dignidade às pessoas. O objetivo central era fazer com que elas fossem inseridas na sociedade com o intuito de apenas ensinar a essas pessoas a se inteirarem das atividades do contexto social e, dessa forma, anulando a busca por conhecimento, levando somente ao desenvolvimento mínimo.

No entanto, com o passar dos anos, o desalinhamento entre a preparação do professor e a realidade e particularidades dos estudantes na EJA gerou intensos desafios para os professores no campo da educação. Um exemplo são os alunos que

chegam exaustos do trabalho, as diferenças geracionais, jovens e idosos dentro de um mesmo ambiente de ensino, as dificuldades de aprendizagem, as disparidades de fases e vivências de cada um. Cada questão apontada evidencia a urgência em preparar os profissionais com habilidades e estratégias necessárias para enfrentar eficazmente as particularidades desse contexto educacional (Machado, 2008).

No século XXI ocorreram dois movimentos significativos voltados à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro movimento ocorreu a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as Diretrizes Curriculares para a EJA, consubstanciada no Parecer CNE/CEB nº11/2000:

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

O parecer também aborda a importância da oferta de ensino no período noturno regular, garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência na escola, bem como a integração desses alunos no ambiente escolar.

O segundo movimento teve como ponto de partida a criação dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos a partir de 1996, quando ocorreram diversos encontros em âmbito estadual, regional e nacional para debater o campo da EJA e elaborar o documento nacional. Nesse contexto surgiu também o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que vem ocorrendo de forma sistemática desde 1999 (Machado, 2008).

Dentro desse segundo movimento é importante destacar também o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que trabalhou no fortalecimento de núcleos e pesquisas nas diferentes universidades do país dentro da modalidade de

ensino EJA, auxiliando nos debates acerca da formação dos futuros professores, alunos das diferentes licenciaturas.

Outro acontecimento relevante para a formação de professores, de acordo com Machado (2012), desencadeado pelos fóruns, foi a solicitação na plenária final do V ENEJA, ao Ministério da Educação, em 2006. A solicitação tinha como objetivo a iniciativa de organizar um seminário de formação de educadores de jovens e adultos, o que efetivamente se concretizou em maio daquele ano, inicialmente em Belo Horizonte-MG e posteriormente em Goiânia-GO.

Machado (2012) destaca que no Brasil ainda não existe uma política de formação consolidada que visa auxiliar os profissionais da educação para o atendimento na EJA. Pensando nisso, como os professores podem estar preparados para atuar nessa modalidade de ensino? A graduação prepara os profissionais para atuarem na EJA?

Conforme mencionado pela mesma autora, no cenário atual, há oportunidades concretas para a interação entre professores, pesquisadores e gestores na Educação de Jovens e Adultos. É viável estabelecer e participar ativamente de espaços destinados a discussões e debates sobre a EJA, mesmo na ausência de políticas públicas específicas para essa preparação. Esses ambientes de troca de conhecimento proporcionam uma plataforma valiosa para aprofundar o entendimento, compartilhar experiências e colaborar para o desenvolvimento contínuo nesse campo educacional.

1.3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como apresentado anteriormente, foram muitas as lutas e avanços na área da EJA com diversos movimentos e progressos nessa modalidade da Educação Básica, visando valorizar e reconhecer essa modalidade como um meio de transformação da realidade. No entanto, os professores ainda enfrentam desafios nesse campo, uma vez que a compreensão das especificidades no processo de aprendizagem de jovens e adultos demanda uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades particulares desses sujeitos.

Os professores que atuam na EJA encaram diversos desafios ao aprimorarem sua prática pedagógica, como a diversidade de alunos, o abandono escolar, a presença de estudantes mais jovens e idosos nas turmas, a escassez de recursos didáticos específicos e as limitações institucionais.

Em vista disso, para que o docente tenha êxito em suas práticas pedagógicas, é necessário que o mesmo busque alternativas que fazem parte do cotidiano do meio escolar que está inserido. Porcaro (2011) ressalta que segundo uma pesquisa de campo realizada com professores e educadores da EJA, os desafios enfrentados são diversos, como a falta de material didático específico, uma grade curricular que não atende às expectativas da realidade desses indivíduos, a falta de apoio e incentivo por parte das instituições de Educação, podendo também relacionar a falta de lanche e transporte para esses estudantes, o que é um fator que contribui para a evasão escolar. A autora ainda relata, a diversidade de idade dos alunos, que varia entre 13 e 70 anos, apresenta realidades distintas e desejos diferentes, havendo, portanto, a viabilidade de desenvolver um trabalho mais individualizado (Porcaro, 2011).

Fernandes, Gomes (2015), em seu texto *Formação dos Professores da EJA: desafios e possibilidades*, salientam que a atuação com indivíduos jovens e adultos exige do profissional não apenas a preparação inicial obtida por meio da graduação, mas também, pode ser alcançada por meio da educação continuada. Essa formação contínua engloba participação em cursos de especialização, *workshops*, fóruns e seminários, proporcionando a atualização constante dos conteúdos curriculares de ensino.

A questão voltada à formação de professores para a EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação começaram a discutir o papel do pedagogo e sua preparação profissional. De acordo com Machado (2012), a partir dessas discussões, houve uma compreensão de que os pedagogos deveriam ser principalmente habilitados como professores, com a possibilidade de assumir outras funções na área da educação. Foi assim que essa compreensão levou alguns cursos de Pedagogia em todo o país a oferecerem ênfases específicas na habilitação para a Educação de Jovens e Adultos.

Para Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz” (Freire, 2002, p. 38). A perspectiva de Freire reflete a compreensão de que o mundo está em

permanente transformação, com desafios e mudanças constantes. Nesse contexto, a formação do educador deve acompanhar essa dinâmica, permitindo a adaptação às novas realidades e a incorporação de novos conhecimentos e abordagens pedagógicas.

Ainda sobre a importância do preparo de professores para a Educação de Jovens de Adultos, está exposto no documento das DCN's da EJA que:

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

Nesse viés, o educador em sua atuação na EJA deve constantemente refletir sobre sua prática pedagógica, buscando aprimorar seus conhecimentos e metodologias para impactar positivamente na aprendizagem dos alunos. Em vista disso, vale reforçar que o trabalho com esse público requer não apenas formação inicial em nível de graduação, mas também através da formação continuada.

Os estudantes da EJA trazem consigo uma rica bagagem de conhecimentos e narrativas de vida, apresentando uma perspectiva singular sobre o mundo e seu entorno. O reconhecimento de suas necessidades e características individuais é essencial para que o educador possa conduzir uma prática pedagógica significativa e assegurar a permanência dos alunos na EJA. Dessa forma, também é papel do professor, nesse contexto, possibilitar que os estudantes assumam também o papel de colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, visto que esses possuem uma vasta experiência ao longo de suas vidas, enriquecendo ainda mais a dinâmica educativa (Fernandes; Gomes, 2019).

2. O PAPEL DO EDUCADOR NA EJA: EXPLORANDO PERSPECTIVAS DE AUTORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Esse capítulo assume um papel central ao elucidar a importância de uma formação inicial de professores para atuarem na EJA, explorando as perspectivas de autores conceituados nessa temática, como Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Moacir

Gadotti e Ana Maria Saul. Assim, visamos não apenas compreender suas contribuições, mas também, promover reflexões críticas a respeito da importância da formação inicial de educadores voltados para a EJA.

No texto *Formação de professores e profissão docente*, Nóvoa (1992), doutor em Educação e reitor honorário da Universidade de Lisboa, traz que se torna essencial a presença de um profissional com habilidade de autodesenvolvimento reflexivo, uma vez que, as situações enfrentadas pelos professores em ambiente escolar possuem particularidades únicas, e que, portanto, demandam abordagens distintas, a depender também da modificação das práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula.

Pensando também na prática docente, Freire (1967) afirma em sua obra *Educação como prática para liberdade* que a formação de professores para a EJA deve visar desenvolver a consciência crítica dos educadores em relação às questões sociais, econômicas e políticas que afetam os alunos adultos e assim passar a assumir e a contribuir com as suas decisões cidadãos. Dessa forma, caracterizada por:

Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica (Freire, 1967, p. 60).

Assim, a proposta educacional de Freire (1967) tem como base a busca pela libertação emancipatória, visando promover a sensação de pertencimento do indivíduo ao seu contexto de direitos e responsabilidades na sociedade em que vive, buscando capacitar essas pessoas a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a agir de maneira transformadora.

A EJA é uma modalidade educacional destinada a jovens e adultos, com aulas multisseriadas de 45 minutos, predominantemente no período noturno, sendo comum contar com uma significativa presença de estudantes que também desempenham atividades profissionais, fora do contexto escolar. Sendo assim, se dá o questionamento: os professores estão preparados para atuarem na EJA considerando as particularidades e necessidades específicas dessa modalidade de ensino e do seu público-alvo?

De acordo com Gadotti e Romão (2011), em seu livro *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*,

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular” (Gadotti; Romão, 2011, p. 145).

Dessa forma, Gadotti e Romão (2011) destacam a falta de preparo específico dos professores que atuam na modalidade de ensino da EJA, indicando que, em muitos casos, esses profissionais não recebem formação adequada para lidar com as demandas e especificidades desse público, resultando em desafios no atendimento efetivo e educacional dos alunos.

Para garantir a permanência dos alunos na escola, bem como um ensino efetivo, o trabalho a ser realizado na Educação de Jovens e Adultos demanda do profissional não apenas a formação inicial em nível de graduação, mas também uma formação continuada voltada a abordagens mais adultas e metodologias próprias visando também a experiência individual dos alunos e recursos adequados.

Visando atender a todos os alunos e vencer os desafios e diferenças no meio escolar Gadotti (2010) traz o conceito da interdisciplinaridade, caracterizada por ele como:

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global, que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e etc. É o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola (Gadotti, 2010, p.65).

Nesse contexto, para alcançar esse objetivo, faz se necessário o entendimento do conceito de aprendizagem horizontal - resgatando o diálogo freiriano - retratado por Saul (2013) como:

O diálogo [no processo de ensino -aprendizagem] requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política (Saul, 2013, p. 112).

A autora ressalta, ainda, a necessidade do educador em estabelecer uma relação horizontal entre os educandos. Essa horizontalidade, alinhada com a

perspectiva de Paulo Freire sobre a educação, sugere uma igualdade de vozes entre educadores e educandos, bem como a valorização dos saberes de todos os participantes.

Sendo assim, cada indivíduo possui algum tipo de conhecimento, seja ele crítico ou não, e é a partir dessa diversidade de saberes que se produz novos conhecimentos, conforme dito pela teoria da aprendizagem de Ausubel (1978), que propõe que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são integradas de maneira relevante e significativa com o conhecimento prévio já existente, tornando a aprendizagem ainda mais prazerosa.

Vale ressaltar que o docente deve ter uma reflexão sobre sua experiência de docência, de forma que o mesmo possibilite aos discentes uma aprendizagem, que desenvolva suas concepções diante de suas vivências e circunstâncias do cotidiano, trabalhando o intelectual de cada um aguçando seus pensamentos autocríticos.

Conforme Nóvoa (2000), as abordagens tradicionais para a formação têm sido moldadas pela lógica da racionalidade por um viés técnico, na qual ressalta a interação entre o domínio das disciplinas e o conhecimento especializado da educação. O mesmo expõe o quanto é importante incorporar essa dinâmica ao saber que advém de experiências de professores e professoras, e que dessa maneira se dá a origem do que ele chama de “triângulo do conhecimento”. Esse triângulo possui como vértices os três saberes e que juntos se inter-relacionam.

Ao partir do conceito do triângulo pedagógico com seus vértices representando professores, alunos e conhecimento, propõe uma dinâmica onde dois vértices estabelecem uma relação privilegiada, enquanto o terceiro é considerado secundário. Essa dinâmica resulta em três modelos pedagógicos distintos: o foco no ensino e na transmissão de conhecimento, a valorização dos processos relacionais e formativos, e a ênfase na aprendizagem por parte dos alunos. Ao agregar esse ponto, que se baseia na voz do docente, o autor representa e reconhece o valor do saber que é oriundo da experiência, que por sua vez é um recurso legítimo no processo formativo Nóvoa (2000).

Ao apresentar as perspectivas desses autores percebemos que são factíveis o enriquecimento e o embasamento sobre as reflexões em volta da formação inicial dos docentes da EJA, alcançando um olhar mais crítico, inclusivo e principalmente eficaz

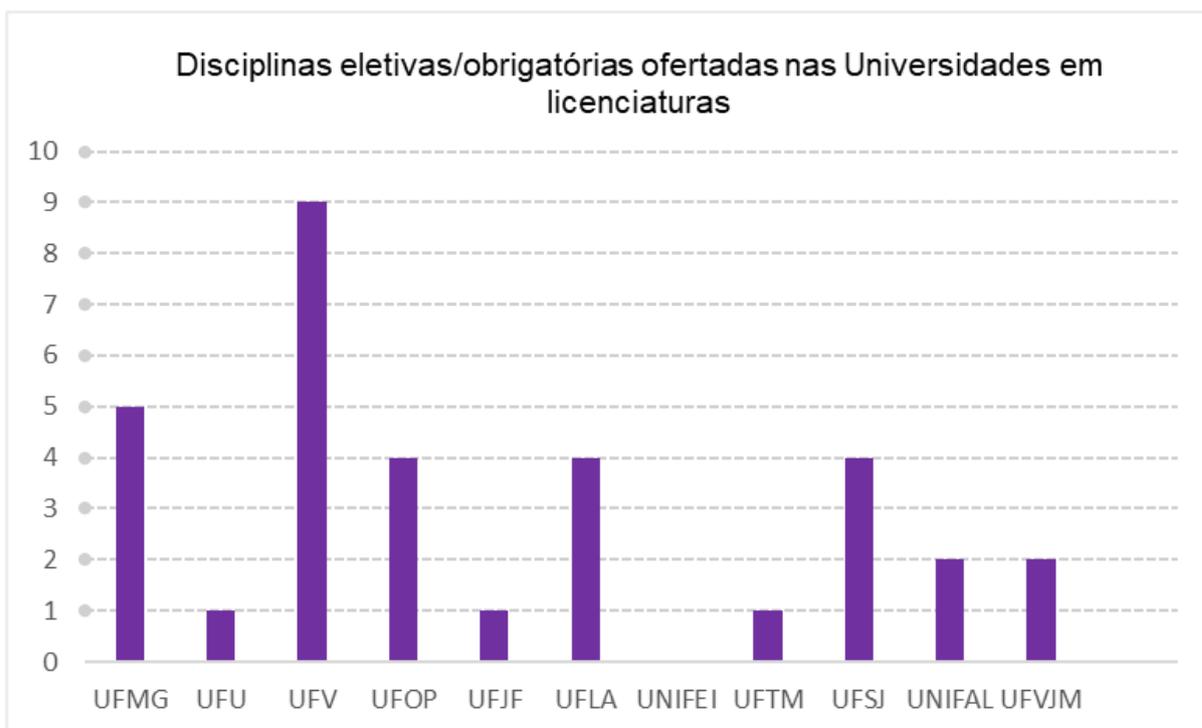
para a prática educativa, e capacitando esses educadores e educadoras a atuarem de maneira mais eficiente e sensível no processo educativo da EJA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realizar esta pesquisa, foram identificadas e compuseram a base de dados ao todo, doze universidades Federais de Minas Gerais. Sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Nos gráficos abaixo estão apresentados os dados encontrados durante as pesquisas realizadas nas matrizes dos cursos, em sites oficiais das universidades federais de Minas Gerais. No primeiro gráfico, é exposto o número geral de disciplinas disponibilizadas pelas universidades que abordam a Educação de Jovens e Adultos. Já no segundo, foi apresentado evidências e analisado os resultados em busca de compreender se no total de disciplinas encontradas, quantas aparecem como obrigatórias e quantas como eletivas e/ou optativas nas licenciaturas. Por último, no último gráfico, apresentamos os números de disciplinas encontradas, separadas em obrigatórias e optativas/ eletivas de acordo com cada licenciatura, fazendo uma análise geral de oferta de cada universidade.

Gráfico 1: Disciplinas sobre EJA ofertadas pelas universidades



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nesse gráfico é possível observar que a UFV (Universidade Federal de Viçosa) é a que mais possui, em sua matriz, disciplinas que abordam a Educação de Jovens e Adultos, com um total de nove disciplinas. É importante destacar que essa instituição não se limitou apenas às ciências humanas e ofereceu disciplinas eletivas ou obrigatórias em outras áreas. No entanto, é válido ressaltar que as disciplinas eletivas são de escolha do estudante, e ele pode decidir ou não cursá-las.

Na sequência, temos a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com cinco disciplinas, seguida pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com quatro disciplinas.

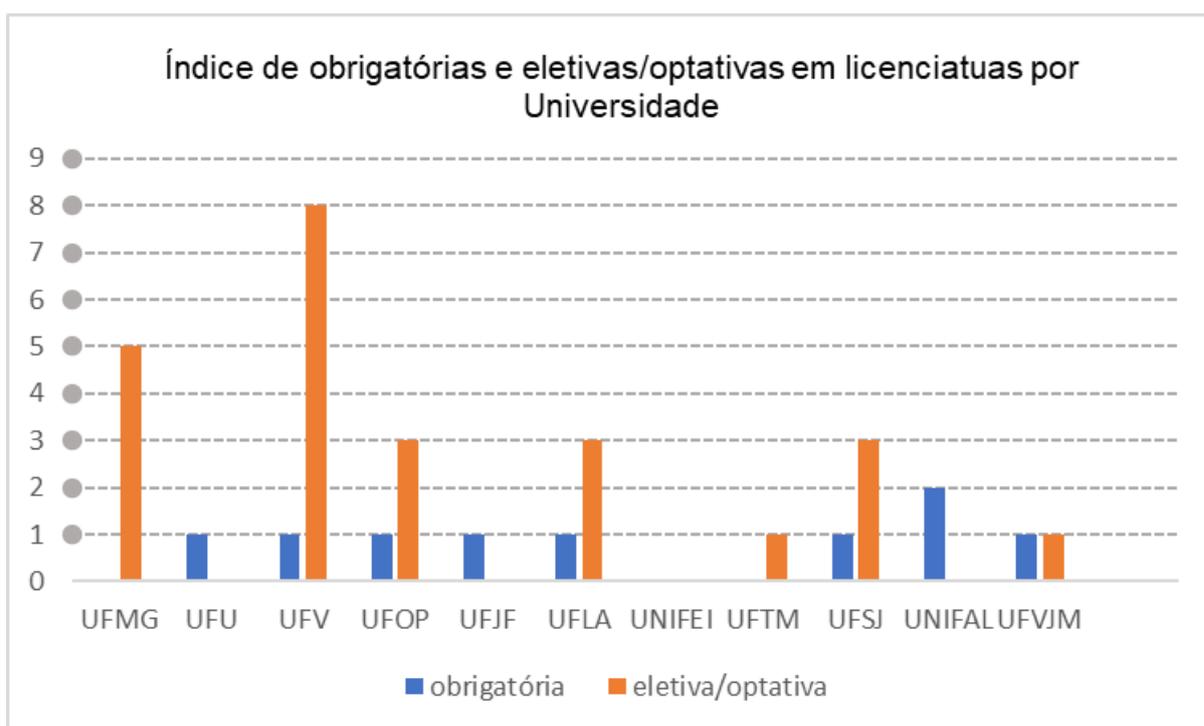
É possível observar também que há duas instituições que apresentam três disciplinas relacionadas à EJA, que é o caso da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

As que apresentam uma disciplina ou nenhuma também estão expostas no gráfico, sendo essas, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) não foi encontrada nenhuma disciplina voltada para a EJA em suas licenciaturas.

Ao realizar a pesquisa nas matrizes curriculares das universidades de Minas, identificamos diversas disciplinas, obrigatórias e optativas que não estavam relacionadas diretamente à EJA, mas sim, voltadas à inclusão e educação especial e, por isso, não entraram nas discussões.

No gráfico a seguir são apresentados os índices das disciplinas entre obrigatórias e eletivas/optativas. Os dados foram apresentados por quantidades fornecidas e por números presentes em cada instituição analisada.

Gráfico 2: Índice de disciplinas da EJA obrigatórias e eletivas



Fonte: elaborado pelas autoras

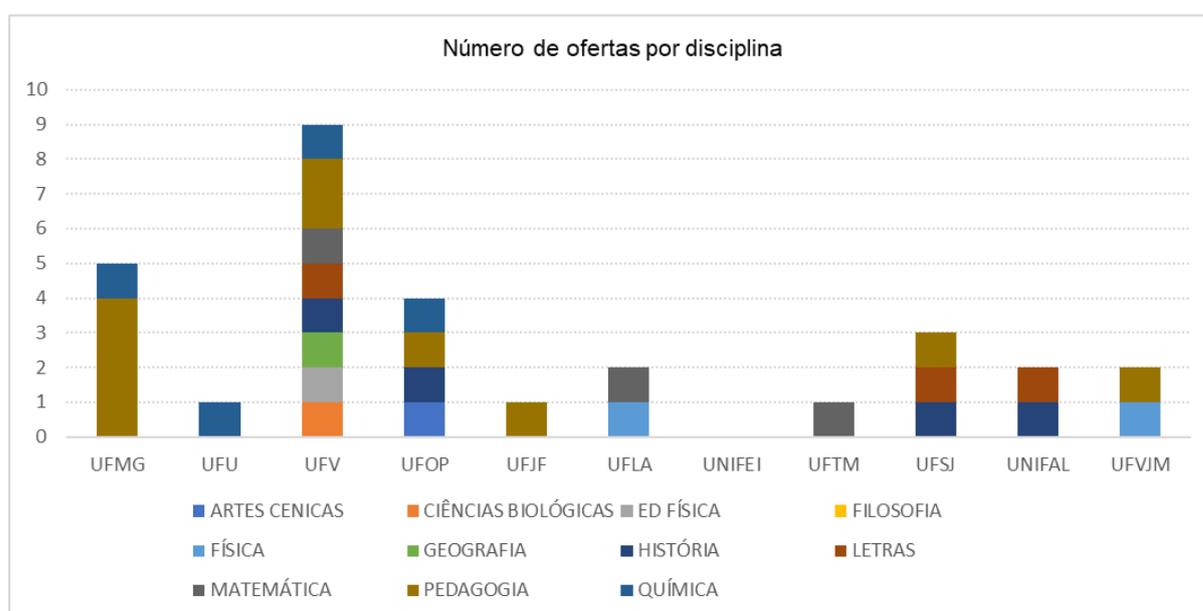
Nesse gráfico fica evidente que o número de disciplinas optativas/eletivas oferecidas nas instituições federais é superior às disciplinas de fato, obrigatórias, aos alunos de licenciatura. Essa constatação suscita preocupações sobre a obrigatoriedade do ensino de Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas, uma vez que, fica a depender da iniciativa individual dos estudantes buscar temas relacionados à EJA e à prática em sala de aula nesse contexto.

Diante desse cenário, surge a seguinte problemática: como garantir uma formação eficaz para professores de EJA considerando a predominância de

disciplinas optativas e a falta da obrigatoriedade dessas disciplinas nas matrizes curriculares das licenciaturas nas universidades federais de Minas Gerais?

Esse questionamento ressalta a necessidade de repensar e priorizar a abordagem da EJA na formação de professores, visando assegurar uma preparação mais eficiente e consistente para atuação nessa importante e diversa área da educação.

Gráfico 3: Número de ofertas por disciplina de EJA considerando eletivas e obrigatórias



Fonte: elaborado pelas autoras

No terceiro gráfico foram inseridos dados de ofertas das disciplinas que envolvem a EJA, por licenciaturas. É possível observar que a oferta de disciplinas voltas à EJA é predominantemente superior no curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas. Fica evidente também, que a oferta das disciplinas voltadas para o ensino de jovens e adultos é bem pequena, principalmente nas licenciaturas do nicho de ciências exatas.

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia também abrange a formação na Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, não incluindo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Como resultado, a maior parte da oferta na Educação Básica, promovida pelos outros cursos de licenciatura, não possui uma formação que envolve o ensino e a aprendizagem direcionados ao desenvolvimento dos alunos da EJA.

Nesse sentido, algumas instituições oferecem disciplinas que na ementa trata da Educação de Jovens e Adultos, mas não são focadas especificamente para a mesma. Desse modo, as disciplinas ofertadas na licenciatura em Matemática por exemplo, são direcionadas ao ensino somente de Matemática na EJA, anulando assim, outros processos de desenvolvimento ou até mesmo o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, quando se trata na Lei de Diretrizes Básicas, na seção sobre a educação de jovens e adultos afirma que:

SEÇÃO V – Da Educação de Jovens e Adultos Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame (Brasil,1996).

Para que seja efetivado o direito do discente de acordo com essa diretriz, torna-se necessária uma formação continuada eficiente dos professores e professoras que atuam nesta modalidade de ensino. Como constatado, nas licenciaturas aqui relatadas, as disciplinas ofertadas podem não ser suficientes para garantir a efetivação de uma formação adequada, para fornecimento de um ensino e aprendizado efetivo para estudantes do ensino noturno.

O desenvolvimento cognitivo dos discentes depende de uma formação de qualidade dos docentes. Dessa forma, se o professor em sua formação acadêmica não obter conhecimento e estudo desse nicho de alunado, tão pouco conseguirá obter resultados satisfatórios. Pin e Nogaro (2016) afirmam a necessidade de uma formação específica desses professores, e que exista também a possibilidade da formação contínua, no reconhecimento da finitude e incompletude inerentes à condição humana. Ao se conscientizar de sua natureza finita e em constante evolução, o ser humano busca incessantemente crescer e se aprimorar ao longo da história, visando alcançar um estado de "ser mais". Essa concepção transcende ideologias e exigências de cursos de formação previstos em leis ou determinados por gestores, uma vez que é motivada pela própria necessidade intrínseca do ser humano de se reconstruir continuamente.

Nesse contexto, é importante reconhecer a importância da formação inicial para atuação na EJA e, também, é possível compreender a capacidade essencial do ser humano para a busca da humanização, a qual se constrói ao longo de cada trajetória de vida e de cada sujeito. O processo de formação é, portanto, uma jornada que requer determinação por parte do indivíduo, em vez de depender exclusivamente de todas influências externas. No entanto, é imprescindível reconhecer a importância de prover as condições necessárias para o desenvolvimento humano, as quais são viabilizadas por meio de políticas públicas para formação de professores, valorização da profissão docente e melhoria das condições do ambiente escolar.

Ao longo da trajetória da humanidade, a educação tem adquirido diversos significados e desempenhado um papel fundamental como processo de formação, conhecimento, ensino e aprendizagem. Ela se desenvolve ao longo da história, assumindo uma conotação intrínseca à natureza humana. Nessa perspectiva, como mencionado em obras de Paulo Freire como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, a educação se revela como uma vocação para a humanização, abrindo caminhos para a emancipação, o diálogo e a transformação social. Essas abordagens pedagógicas de Paulo Freire destacam a educação como um meio de construir uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo que os indivíduos alcancem sua plena humanidade por meio da consciência crítica e da prática libertadora.

A formação docente está intimamente ligada ao processo de aprendizagem e ensino desses profissionais, sendo realidades essenciais para o ser humano e ações profundamente interligadas, como movimentos de um único ato. Enquanto se aprende, igualmente se ensina e vice-versa. A dinâmica do aprendizado e do ensino é inerente ao ser humano e à sua capacidade de recriar uma história, seu próprio ambiente de atuação e convívio. Por essa razão, surge a indignação diante de ideologias historicamente enraizadas na consciência, que pregam e determinam uma fatalidade histórica, afirmando que nada pode ser alterado.

Assim, Nóvoa (1992) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de 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 na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p.18).

Dessa forma, podemos pensar que a formação do indivíduo, e no caso em questão a formação dos professores que vão atuar na EJA, pode ser influenciada pela formação inicial e pelas trajetórias educativas. Tal formação pode se alimentar de muitos modelos educacionais. Entretanto, pode perder o interesse quando sempre se busca excessivamente o ato de "melhora" (Nóvoa, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo educacional, foram várias as discussões sobre o ensino e a aprendizagem na idade adulta. Em universidades, por exemplo, frequentemente se destaca a importância de oferecer ensino para pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no tempo considerado "adequado". São muitas as pesquisas voltadas para a importância da formação inicial dos professores em cursos de licenciatura. Contudo, os resultados obtidos a partir dos currículos das licenciaturas nas universidades federais de Minas demonstram que ainda são poucas as disciplinas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, seja por oferta obrigatória ou optativa.

Os professores possuem múltiplos conhecimentos, que são adquiridos ao longo de sua carreira na educação. Esses saberes docentes são obtidos por meio da formação acadêmica vivenciada diariamente em cada prática. Tudo o que é adquirido constitui-se em diversos meios de conhecimento nos quais o professor se faz presente a todo momento e em inúmeras situações para exercer sua profissão de docente.

Ao realizar a pesquisa quantitativa nas licenciaturas das universidades federais de Minas Gerais, observamos que a inclusão de disciplinas voltadas para a EJA está predominantemente concentrada no curso de Pedagogia. Entretanto, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) não abordam especificamente a formação do perfil do educador de jovens e adultos. Isso pode estar relacionado ao fato de que, de maneira geral, a formação de educadores segue o mesmo modelo. Nessa perspectiva, Arroyo (2006) fala que tal abordagem universalista e generalista na formação de educadores, juntamente com a distorção histórica da EJA, ressalta o porque não temos uma tradição na definição do perfil do educador de jovens e adultos, assim como acontece na formação acadêmica.

Ao longo da investigação, foi possível traçar a trajetória da formação de professores para a EJA, evidenciando os principais avanços alcançados ao longo dos anos no que se diz respeito à legislação e a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Com isso, também foi possível identificar os principais desafios que hoje ainda permeiam nesse campo da educação para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Fica evidente que os desafios enfrentados pelos professores que atuam na EJA não podem ser subestimados. A diversidade de perfis dos alunos, as questões socioeconômicas e as peculiaridades pedagógicas demandam uma constante atualização e aprimoramento por parte dos educadores. Sendo assim, a formação seja ela inicial ou continuada surge como uma ferramenta crucial para capacitar os professores, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para lidar efetivamente com as particularidades da EJA, que não apenas contribui para a qualidade do ensino, mas também para a construção de uma educação mais equitativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Os dados apresentados mostraram desafios importantes para uma formação inicial de professores da área da EJA, visto que a predominância de disciplinas optativas sugere uma falta de prioridade na inclusão de temas essenciais, como a EJA. Dessa forma, há de se pensar que essa escassez de disciplinas de EJA voltadas a todas as licenciaturas de forma obrigatória, não garante uma abordagem mais equitativa e integrada em diferentes áreas de formação e não somente nos cursos de Pedagogia.

Vale destacar a busca pela qualificação dos professores, reconhecendo a singularidade do público da EJA. Ao explorar a matriz das universidades, vimos o quão importante é falar sobre a necessidade de uma formação que visa preparar esses educadores para as demandas de aprendizado específicas de jovens e adultos. Essa abordagem contribui não apenas para aprimorar as práticas docentes, mas também para assegurar que a EJA seja ministrada de maneira eficaz, atendendo às expectativas e necessidades do seu público-alvo.

Dessa forma, este estudo ressalta a importância do aprimoramento constante das licenciaturas que têm como objetivo formar os futuros profissionais da educação. Ele identifica as deficiências nos currículos acadêmicos e contribui para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino para jovens e adultos, além de promover o

desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em todo o país. Os cursos de licenciatura, sendo os principais responsáveis pela formação de professores para atuar na Educação Básica, tornam-se fundamentais para garantir a qualidade do ensino por meio de uma formação profissional sólida.

Os educadores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos podem ter base limitada de conhecimentos durante a graduação inicial, uma vez que foram constatados os pequenos índices de disciplinas presentes no currículo. Isso resulta na diferenciação entre os professores que atuam em outras etapas de ensino, visto que, alguns elementos desse conjunto de conhecimentos são limitados ou inexistentes em sua formação.

A valorização de uma formação integral é crucial para vivências e a inserção em âmbitos educacionais oficiais. Os mesmos podem colaborar para o avanço de um processo formativo (inicial e contínuo) metódico, embasado em conhecimento técnico-científico e planejamento político.

Por fim, este estudo contribui para o debate em torno da concepção da formação inicial de docentes que atuam no processo de ensino na EJA, como uma forma de ensino que vai além da compensação escolar e da marginalização, e que posiciona os alunos da EJA como titulares de direitos coletivos. E assim, políticas públicas são fundamentais para uma qualificação dos profissionais que atuam nessa modalidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.
- CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, Março 2018. ISSN: 2448-0959 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-a-formacao-docente>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos**. 2012.
- SILVA, Viviane Ferreira; DE ABREU, Sandra Elaine Aires. Educação de jovens e adultos e o acesso ao ensino superior. **Revista educação, ciência e inovação**, v. 3, n. 2, p. 70-82, 2018.
- PINHO, Clarice Wilken *et al.* **Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil-da terra para o papel: elementos necessários para a formação do/a educador/a**. 2022.
- MACHADO, M. M. (2012). Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos Da Escola**, 2(2/3). Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.133>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Vilisa Rudenco. FERNANDES, Rosangela Maria. **Formação de Professores da EJA: desafios e possibilidades**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/461>. Acesso em: 02 jan. 2024.

JUSBRASIL. **Artigo 37 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=art.+37+da+lei+de+diretrizes+e+bases+-+lei+9394%2F96>. Acesso em: 25 jan. 2024.

IBGE. **Conheça o Brasil Educação População**. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.htm>. Acesso em

LIMA, Marileide Lima Moutinho Pamponet; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos: o estado do conhecimento. **Série-Estudos**, v. 26, n. 56, p. 219-241, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/v:05jan2024.iew/1429>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (1993-1996) na Secretaria de Educação Municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Retratos Da Escola, 2012.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PEREIRA, SANDRA M.G. **A Repercussão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Meu artigo. Brasil escola, 2017. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/repercucao-educacao-jovens-adultos-no-brasil.htm>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PIN, S. A.; NOGARO, A.; WEYH, C. B. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 553–566, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17994>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ROBERTO, Paulo Fonseca. **A Formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Meu artigo. Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-educacao-jovens-adultos-no-brasil.htm>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2009, vol.90, n.224, pp.223-244. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812009000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 11 fev. 2024.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. **História e Memórias da Educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n.2. APP – Sindicato, 1999.