

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA LEPICK

**Formação Inicial de Alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos
em Minas Gerais (1996 -2006)**

UBERLÂNDIA - MG
2018



Vanessa Lepick

**Formação Inicial de Alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos
em Minas Gerais (1996 -2006)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência final para defesa na Linha de História e Historiografia em Educação, para obtenção do grau de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo

UBERLÂNDIA - MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L596f
2018 Lepick, Vanessa, 1972-
 Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e
 adultos em Minas Gerais (1996-2006) [recurso eletrônico] / Vanessa
 Lepick. - 2018.

 Orientador: José Carlos de Souza Araújo.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-Graduação em Educação.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5505>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Araújo, José Carlos de Souza, 1948-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.


CDU:37

VANESSA LEPICK


Formação Inicial de Alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais (1996 -2006)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Banca examinadora formada pelos professores:



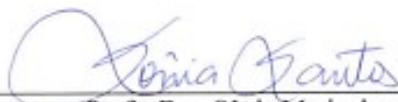
Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU




Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Bretas
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Profª. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G156
CEP: 38.408-100 - Uberlândia/MG
Fone: (34) 3239-4212 = FAX (34) 3239-4212
www.ppged.faced.ufu.br = ppged@faced.ufu.br

Ata da defesa de TESE DE DOUTORADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de: Tese de Doutorado, número 44/2018/174, PPGED

Data: 28 de agosto de 2018

Discente: VANESSA LEPICK - Número de Matrícula: 11413EDU019

Título do Trabalho: "Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)".

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: **História e Historiografia da Educação**

Às 14:30 horas do dia 28 de agosto do ano de 2018 na sala 1G121 do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM, Gustavo Araújo Batista - UNIUBE, Sônia Maria dos Santos - UFU, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e José Carlos Souza Araújo - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadore(a)s, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais.

Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a) aprovado(a). Sugerindo, as seguintes observações (se couber):

Sugere-se a divulgação dos resultados

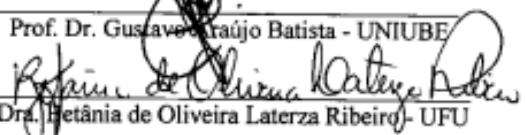
Esta defesa de Tese de Doutorado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU.


Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 17 horas e 15 minutos. Foi lavrada a presente ata que após lida foi assinada pela Banca Examinadora.


Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM


Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista - UNIUBE


Prof. Dra. Sônia Maria dos Santos - UFU


Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo - UFU
Presidente(a)

AGRADECIMENTOS

À Deus por me abençoar durante todos os momentos, me capacitando e dando condições físicas, emocionais e intelectuais para a realização desta dissertação.

Ao meu marido André Luiz de Araújo Sales, por todo o incentivo, apoio e amor.

Aos meus filhos, pela compreensão e paciência quando não podia dar-lhes a atenção devida.

À toda minha família também pelo apoio e compreensão.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação que também fizeram parte da construção desta pesquisa, com todo o aporte teórico oferecido nas aulas.

Aos profissionais do Programa de Pós-graduação pelo apoio prestado.

Às professoras Sônia Maria dos Santos e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro pelas orientações prestadas na qualificação que me auxiliaram encontrar o melhor caminho para a pesquisa.

A todas as pessoas de direta ou indiretamente contribuíram para que essa pesquisa se realizasse.

E a Capes pela bolsa durante o Curso.

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

Paulo Freire (FREIRE, 2000, p.67)

RESUMO

Esta pesquisa levantou e analisou os aspectos históricos da formação inicial de professoras alfabetizadoras mineiras, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, tomamos os documentos de projetos de reestruturação curricular, grades curriculares dos cursos, ementas, documentos legais sobre o tema e outros que pudessem evidenciar qual era a formação promovida no contexto de cursos de Pedagogia e se contemplavam a formação inicial do professor alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos. Como campo de pesquisa elegemos cinco universidades públicas federais - Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal Juiz de Fora e Universidade Federal Viçosa e Universidade Federal de Uberlândia - dentro do recorte temporal de 1996 – 2002, período que compreende a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96) até divulgação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a área da Educação de Jovens e Adultos é tratada nos cursos de Pedagogia em Minas Gerais, no período de 1996-2006. E como objetivos específicos buscamos compreender como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras promoviam a formação inicial das professoras alfabetizadoras para atuarem na EJA. Se os Cursos de Pedagogia ofereciam alguma disciplina sobre a Educação de Jovens e Adultos e quando ofereciam procuramos verificar se a disciplina era obrigatória ou optativa; a carga horária; enfoque e conteúdo. Também buscamos verificar se havia disciplina específica sobre alfabetização no curso e se a EJA era estudada nessa disciplina. Outra questão era saber se os Cursos de Pedagogia ofereciam estágio na área da EJA. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa histórica com análise documental no campo da matriz crítica da pesquisa em educação. O estudo revelou que das cinco universidades investigadas, apenas a UFMG promovia uma formação em que a EJA era, de fato, contemplada. Apesar da necessidade de haver uma formação específica para o professor que irá alfabetizar e atuar no primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos, a conclusão a que chegamos nessa tese é que, ao menos nesse período, a grande maioria das IES Públicas Mineiras não assumiu essa formação do professor alfabetizador da EJA.

Palavras-chave: Formação Inicial; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia; Universidades Federais Mineiras.

ABSTRACT

This research observed and analyzed the historical aspects of the initial formation of literacy teachers from Minas Gerais who work in Youth and Adult Education (in Portuguese, EJA). To aim this objective, we searched for curricular restructuring projects, curricular grids of the courses, legal documents on the topic and other sources that could define the training promoted in the context of Pedagogy courses and if the initial training of the literacy teachers of EJA was contemplated. As a field of research, we elected five federal public universities – Federal University of Minas Gerais (UFMG), Federal University of São João del-Rei (UFSJ), Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Federal University of Viçosa (UFV) and Federal University of Uberlândia (UFU) – within the period from 1996 to 2006, when the Law of National Education Guidelines and Bases (LDBEN No. 9394/96) and the National Curriculum Guidelines for Pedagogy courses were published, respectively. The general objective of this research was to investigate how EJA was treated in Pedagogy courses in Minas Gerais within the period from 1996 to 2006. For doing so, we seek to understand how the Pedagogy courses at federal universities in Minas Gerais promoted the initial training of literacy teachers to work in EJA. We researched if any subject on EJA was offered by the Pedagogy courses and, if so, when they did it, if the discipline was mandatory or optional, its workload, its focus and its content. We also sought to verify if there was a specific subject on literacy in the course and whether EJA was studied in that subject. Another question was whether the Pedagogy courses offered an internship on EJA. From a methodological perspective, it was a historical research with documentary analysis on critical matrix of research in education. The study revealed that, of the five investigated universities, only UFMG promoted training in which EJA was, in fact, contemplated. Despite the need for specific training for teachers who will teach in the first and second segments of EJA, our conclusion in this thesis is that, at least in the evaluated period, the vast majority of public high education institutions in Minas Gerais did not assume the training of literacy teachers for EJA.

Keywords: Initial training; Literacy; Youth and Adult Education; Pedagogy; Federal universities of Minas Gerais.

RESUMEN

Esta investigación observó y analizó los aspectos históricos de la formación inicial de los alfabetizadores de Minas Gerais que trabajan en Educación de Jóvenes y Adultos (en portugués, EJA). Para alcanzar este objetivo, se buscaron proyectos de reestructuración curricular, cuadrículas curriculares de los cursos, documentos legales sobre el tema y otras fuentes que pudieran definir la formación promovida en el contexto de los cursos de Pedagogía y si la formación inicial de los alfabetizadores de EJA fue contemplada. Como campo de investigación, elegimos cinco universidades públicas federales – Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidad Federal de Viçosa (UFV) y la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) – en el período de 1996 a 2006, cuando se publicaron la Ley de Bases y Lineamientos de Educación Nacional (LDBEN No. 9394/96) y los Lineamientos del Currículo Nacional para los cursos de Pedagogía, respectivamente. El objetivo general de esta investigación fue investigar cómo se trató a EJA en los cursos de Pedagogía en Minas Gerais en el período de 1996 a 2006. Para ello, buscamos entender cómo los cursos de Pedagogía en las universidades federales de Minas Gerais promovieron la formación inicial de profesores de alfabetización para trabajar en EJA. Investigamos si los cursos de Pedagogía ofrecían alguna asignatura de EJA y, si fuera el caso, cuándo lo hacían, si la asignatura era obligatoria u opcional, su carga de trabajo, su enfoque y su contenido. También buscamos verificar si había una asignatura específica sobre alfabetización en el curso y si EJA se estudió en esa asignatura. Otra pregunta fue si los cursos de Pedagogía ofrecían una pasantía en EJA. Desde una perspectiva metodológica, fue una investigación histórica con análisis documental sobre la matriz crítica de la investigación en educación. El estudio reveló que, de las cinco universidades investigadas, solo la UFMG promovió la formación en la que efectivamente se contemplaba la EJA. A pesar de la necesidad de una formación específica para los docentes que impartirán docencia en el primer y segundo segmento de EJA, nuestra conclusión en esta tesis es que, al menos en el período evaluado, la gran mayoría de las instituciones públicas de educación superior en Minas Gerais no asumieron el formación de alfabetizadores para EJA.

Palabras clave: Formación inicial; Alfabetización; Educación de Jóvenes y Adultos; Pedagogía; Universidades federales de Minas Gerais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Nível de alfabetismo de acordo com as habilidades medidas pelo INAF	
Quadro 02: Teses a respeito da temática	p.
Quadro 03: Teses sobre EJA	p.
Quadro 04: Teses sobre EJA II.....	p.
Quadro 05: Teses sobre EJA com foco no curso de Pedagogia	p.
Quadro 06: Artigos em revistas científicas.....	p.
Quadro 07: Produção sobre a formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia ...	p.
Quadro 08: Data de criação dos cursos de Pedagogia das UFs mineiras	p. 129
Quadro 09: População Residente, por situação de domicílio – Brasil, Grandes Regiões e Estados do Sudeste – 1980/1991/2000.....	p.131
Quadro 10: Descrição das Disciplinas Específicas da Habilitação "Educação de Adultos"	
Quadro 11: Quadro de Integralização Curricular Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 1985.....	
Quadro 12: Quadro de disciplinas Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 2002.....	
Quadro 13: Síntese das Informações Curriculares referentes à oferta de disciplinas relacionadas à EJA Nas UFs Mineiras - 1996-2006.....	p.239

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Taxa de analfabetismo, por sexo e ano, segundo regiões do Brasil, 1993, 1997, 2001 e 2005	p. 19
Tabela 02: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade.....	p.20
Tabela 03: Resultado do Inaf – Habilidades de leitura e habilidades matemáticas de 2001 a 2004	
Tabela 04: - Analfabetismo em diversos Estados do Brasil - Recenseamento de 1906.....	p.
Tabela 05 - População analfabeta com 15 anos ou mais e taxa de analfabetismo	
Tabela 06 - Taxas de Analfabetismo Funcional no Brasil - 1992-1999 em pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo	
Tabela 07 – Taxa de analfabetismo funcional de 2001-2009.....	
Tabela 08: Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça – Brasil – 1991 e 2000.....	p.46
Tabela 09: População Residente, por situação de domicílio – Brasil, Grandes Regiões e Estados do Sudeste – 1980/1991/2000.....	P.131
Tabela 10: População por sexo, segundo grupos etários – Minas Gerais – 2000.....	p.133
Tabela 11: Variação dos componentes do IDH de Minas Gerais, para as populações branca e negra, entre 1991 e 2000.....	p. 134
Tabela 12: Instituições de ensino superior em Minas Gerais, por organização acadêmica, 1991 e 2004	p.135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição de analfabetos da população brasileira de 15 anos ou mais por unidade da Federação - 2001.....	p. 20
Gráfico 02 - Percentual de Analfabetismo Funcional da população brasileira de 2001 a 2009... ..	p. 21
Gráfico 03- Panorama Funcional da população brasileira de 2001 a 2009.....	p. 21
Gráfico 04: Pirâmides etárias, por situação de domicílio – Minas Gerais – 1970/ 2000	p.132
Gráfico 05: Número de instituições de ensino superior em Minas Gerais 1991 e 2004	p.135

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
UFs	Universidades Federais
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

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	p. 16
2 - INTRODUÇÃO	p. 22
3 - HISTÓRIA NEGADA: A CONSTRUÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL ..	p. 44
3.1 Alfabetização e Analfabetismo: Alguns Termos e Conceitos Relacionados.....	p.46
3.2 Alfabetização no Brasil: uma história de avanços e retrocessos	p. 52
3.3 Políticas públicas voltadas para a Educação para Jovens e Adultos (EJA)	p. 65
4 - A EJA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	p. 80
4.1 Formação de professores: o que dizem as pesquisas	p. 60
5 - O CURSO DE PEDAGOGIA NAS IES MINEIRAS: A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS	p. 112
5.1 Histórico	p. 112
5.2 Perspectiva Teórica	p. 116
5.3 Do Normal ao curso de Pedagogia	p. 121
5.4 A Formação da professora alfabetizadora na legislação Brasileira	p. 125
5.5 Formação da Alfabetizadora e a Legislação Brasileira.....	p. 128
6 - AS FEDERAIS MINEIRAS E O CURSO DE PEDAGOGIA	p. 141
6.1 Minas Gerais no Contexto Nacional.....	142
6.2 As Universidades Federais Mineiras	146
6.2.1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	149
6.2.2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU).....	152
6.2.3 Universidade Federal de São João Del-Rei	155
6.2.4 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	156
6.2.5 Universidade Federal de Viçosa – UFV	156
7 - A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS DE EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	p. 158
7.1 Minas Gerais no Contexto Nacional.....	
7.2 O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ).....	173
7.3 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED: Universidade Federal de Uberlândia – UFU.....	179

7.3.1 Currículo de 1986 do Curso de Pedagogia FAGED/UFU	181
7.3.2 Projeto de Atualização Curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFU – 1996	186
7.4 Projeto de Atualização Curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFU – 1996	188
7.5 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.....	192
8 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS IES MINEIRAS ENTRE 1996 E 2006	p. 199
8.1 - Oferece em habilitação na área da EJA?	199
8.2 - A EJA é mencionada no documento analisado?.....	203
8.2.1 UFMG.....	203
8.2.1.1 Proposta De Alteração Curricular da versão 2001/2 do Curso de Pedagogia FAE/UFMG, versão 2000/2002.....	205
8.2.2 UFSJ.....	208
8.2.3 UFV	208
8.3 Oferece a EJA como disciplina obrigatória? (carga horária).....	209
8.3.1 Disciplinas da Grade do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG – 1985.....	209
8.3.2 Grade Curricular proposta no Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 2002	212
8.4 Oferece a EJA como disciplina optativa?	215
8.4.1 Curso de Pedagogia da FAE/UFMG	216
8.4.2 Curso de Pedagogia da FAGED/UFU	2017
8.4.2.1 Grade Curso de Pedagogia da FAGED/UFU Currículo 1996 (2004).....	220
8.5- Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?.....	225
8.5.1 Curso de Pedagogia da FAE/UFMG	225
8.5.2 Curso de Pedagogia da FAGED/UFU	230
8.6 – O Curso de Pedagogia oferece estágio na área da EJA?.....	238
9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 247
REFERÊNCIAS.....	p. 258
APÊNDICES	p.268

1 - APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de compreender como é realizada a formação inicial¹ no curso de Pedagogia das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse por estudar essa temática surgiu durante minha trajetória como estudante na pós-graduação. Durante o período de 2004 a 2008, quando cursei a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), não foi possível fazer a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, pois era optativa e não era oferecida todo semestre. Nesse período houve uma mudança no currículo do Curso de Pedagogia sendo aprovada em 2005 e passou a vigorar a partir de 2006. Apesar de ter ingressado em 2004, no ano de 2005 tranquei o curso retornando em 2006. Desta forma, passei a estudar em uma das últimas turmas que teve como base o currículo oferecido pela FACED/UFU desde 1996.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia quando cursei a graduação contava com vinte e duas disciplinas que deveriam ser cursadas obrigatoriamente, sendo que dentre essas, nenhuma era sobre a Educação de Jovens e Adultos. O aluno de Pedagogia deveria ainda cursar, dentro da carga horária estabelecida pelo curso, duas disciplinas optativas, ou seja, escolhidas em um rol de disciplinas oferecidas pelo o curso em forma de rodízio. Nesta lista de disciplinas optativas havia uma única intitulada Alfabetização de Adultos². Portanto, o estudante do curso poderia concluí-lo sem ter qualquer contato com essa temática, o que de fato aconteceu comigo.

Eu só comecei a me interessar por este assunto quando ingressei no Mestrado em 2011 e fui convidada por uma professora da FACED/UFU³, para participar do projeto de pesquisa *O Letramento e a Prática Pedagógica dos Professores de EJA no Triângulo Mineiro e Norte de Minas Gerais*⁴ e do programa *Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*⁵. Assim, a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte dos meus estudos e da

¹ A expressão *formação inicial* tem sido utilizada no meio acadêmico e nas legislações, principalmente após a década de 1980, para marcar a primeira formação do professor que, deve ocorrer preferencialmente, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a LDB, em nível superior, nos cursos de licenciatura. Assim, também, a expressão *formação continuada* tem sido empregada para definir a formação que deve perdurar ao longo da vida profissional, ou seja, deve ser permanente.

² O termo “Educação de Jovens e Adultos” foi adotado oficialmente no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a LDB.

³ A coordenadora do projeto de pesquisa foi a professora Dra. Sônia Maria dos Santos, que é docente de EJA - Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da FACED/UFU. Grande parte de sua produção acadêmica é direcionada a formação de professores para a EJA.

⁴ Este projeto de pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, teve como objetivo analisar as práticas de formação continuada dos professores/educadores da EJA, investigando como esse processo é por eles compreendido e vivenciado ao atuar na sala de alfabetização do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

⁵ Programa da (FACED/UFU) que busca desde 2011 fortalecer a formação continuada de educadores(as) por meio da ampliação do Programa de Formação Continuada com Profissionais do Ensino Básico em Exercício nas Redes

minha formação profissional, pois o trabalho nestes projetos me fez compreender cada vez mais a importância social dessa modalidade de ensino que em nosso país, ainda hoje, é tão marginalizada.

Tive a oportunidade de ministrar aulas em cursos de pós-graduação Lato Sensu (especialização) que foram criados como ações do programa *Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*:

- II Curso de Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica
- Curso de Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis (2013);
- Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para Juventude
Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social (2015/2016);
- Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para Juventude II
- Curso de Especialização em Docência no Ensino Médio: Diversidade, Inclusão e EJA (2017).

Dessa forma, em 2013, lecionei a disciplina *Equidade, Diversidade e Inclusão* no Curso de Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica. Durante a aula, quando abordava a Educação de Jovens e Adultos, comecei a relatar um caso de sucesso, de uma colega de turma da graduação, que havia estudado na modalidade EJA e que já estava cursando o doutorado. Nesse momento, me dei conta que eu também havia sido aluna da EJA no Segundo Grau⁶.

Em 1989, quando cursava o segundo ano do Segundo Grau regular, me sentia desmotivada, não gostava das aulas e minhas notas refletiam isso. Concomitantemente, eu participava de um curso de auxiliar de contabilidade no SENAC⁷ e, diferentemente dos meus sentimentos em relação à escola, gostava das aulas e via sentido no que aprendia. Com esses argumentos, consegui convencer meus pais que o melhor a fazer seria abandonar as aulas naquele ano e retornar no ano seguinte em outra escola que oferecia o Curso Técnico em Contabilidade, já que a formação técnica ocorria a partir do segundo ano do Segundo Grau.

Educação Públicas, coordenado pela FACED/PROEX em parceria com ESTES, FACIP, ESEBA, Instituto de Geografia, Química, e as redes públicas de ensino, na perspectiva de uma educação fundamentada nos princípios da diversidade e do fortalecimento da expressão e registro de discursos de docentes e alunos(as), na produção de sentidos e identidades, e da relação com o espaço urbano e rural como espaços de concretização de direitos.

⁶ A nomenclatura de Segundo Grau para Ensino Médio foi alterada pela LDB Lei 9694/96

⁷ SENAC - O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é uma instituição de direito privado focada na educação profissional na área de comércio de bens, serviços e turismo. Foi criado em 10 de janeiro de 1946 através do decreto-lei 8.621

Porém, durante essa pausa que seria estratégica na minha visão, passei a fazer parte de outro grupo de adolescentes que costumam abandonar a escola, o das adolescentes grávidas⁸. De acordo com um estudo realizado por Carlos Eduardo Moreno Sampaio, pesquisador do Inep, sobre a Situação Educacional dos Jovens Brasileiros com base na análise da Pnad de 2005:

A maternidade precoce é uma experiência vivida por 1,6% das jovens estudantes. Todavia, ao analisar o grupo que não frequenta a escola, observa-se com espanto que 28,8% das jovens de 15 a 17 anos já são mães, o que indica claramente que o fenômeno da gravidez na adolescência está associado ao abandono da escola, principalmente quando aliado à baixa condição socioeconômica (SAMPAIO, 2009, p.12).

Quando meu filho estava com sete meses de idade resolvi voltar a estudar. Como já estava atrasada nos estudos, resolvi estudar em uma escola privada em regime de matrícula por disciplina semestral. O que na realidade correspondia a cursar o segundo e terceiro ano do 2º grau em um semestre cada um. Ao final do primeiro semestre de 1991 concluí o III Período, correspondente ao segundo ano, porém, para estudar precisava deixar meu filho ainda muito pequeno à noite na casa da minha mãe e só voltava para pegá-lo por volta das 23 horas, expondo-o ao sereno e à friagem, e ele acabava ficando doente com frequência.

Por vários motivos só pude voltar a estudar no 1º semestre de 1993, quando já estava separada. Concomitantemente aos estudos comecei também a trabalhar. Felizmente tudo correu bem e concluí finalmente o 2º grau, ainda no Colégio Anglo.

Depois de concluído o Segundo Grau, não me sentia segura para prestar um vestibular para tentar ingressar no Ensino Superior, então chamado Terceiro Grau. No segundo semestre de 1993, tentei partir para o cursinho preparatório para o vestibular, mas novamente os desvios se apresentaram em minha vida e por um problema de saúde, que acarretou na morte do meu avô, tive que abandoná-lo para cuidar do meu filho e do meu primo, pois minha mãe, que normalmente cuidava deles, precisou se dedicar ao meu avô.

Após a morte do meu avô, em janeiro de 1994, decidi ao invés de fazer cursinho, fazer um curso de informática, para me preparar para o mercado de trabalho. Realmente me preparou, pois lá mesmo, na escola de informática, comecei a trabalhar, ainda enquanto fazia o curso. A princípio como secretária de ensino, logo após como monitora e por fim, como professora dos cursos de informática.

Só pensei pela primeira vez em prestar vestibular em janeiro de 1998, quando meu namorado, hoje meu marido, que na época cursava Filosofia na Universidade Federal de

⁸ Em 1989 o percentual de filhos de mães de 10 a 19 anos nascidos vivos ocorridos e registrados era de 15,78% - dados do IBGE (BRASIL, 1996)

Uberlândia, praticamente me coagiu a fazer um vestibular. Digo isto, porque ele pagou minha inscrição e por este motivo me senti obrigada a, pelo menos fazer as provas, mesmo não acreditando que teria a menor chance de passar. Apesar do meu pessimismo, do fato de já ter um tempo (cinco anos) que eu havia parado de estudar, e não ter tido tempo de estudar nada, pois estava trabalhando muito, fui aprovada na primeira chamada para o curso de Letras. Foi uma grande alegria.

Assim, no primeiro semestre de 1998, comecei a estudar na faculdade! Porém, a dificuldade de conciliar trabalho, criação de um filho, início de um casamento, e ainda estudar acabou acarretando um quadro de estafa e acabei não terminando aquele semestre. No semestre seguinte, a pedido do médico, matriculei-me em apenas uma disciplina e a concluí com 98% de aproveitamento.

Desisti realmente do curso de Letras, quando percebi que o curso de Pedagogia tinha muito mais a ver com a minha profissão. Era professora nos cursos de informática do SESI⁹ para adolescentes e adultos e para as turmas da educação infantil. Matriculei-me no curso de Pedagogia do Centro Universitário do Triângulo, nem cheguei a fazer vestibular, pois o período de provas já havia terminado, entretanto, como havia vagas não preenchidas, eu participei de uma seleção de currículos e fui admitida naquela instituição.

Adorei cursar o primeiro período de Pedagogia, porém, novamente percalços me fizeram abandonar o curso: fiquei grávida e meu marido ficou desempregado o que significava não ter condições de pagar a mensalidade de uma faculdade privada. Pelo menos concluí o primeiro período.

Depois de muitos percalços vividos, da vontade oprimida de dar continuidade ao curso de Pedagogia, no ano de 2004, tive uma nova chance, mais uma vez sem confiar que seria possível fiz o vestibular e fui aprovada para o Curso de Pedagogia da UFU.

Minha trajetória no Curso de Pedagogia também não foi fácil. Novamente tive que lidar com as dificuldades de ser mãe, esposa, profissional e estudante. Precisei inclusive trancar o curso durante um ano, e retornar a faculdade no ano seguinte não foi nada fácil. Mas chega de drama, pois dessa vez, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas eu consegui vencer. E em 2008 concluí o curso de Pedagogia. E de lá para cá não parei mais, fiz o Mestrado e logo em seguida ingressei no Doutorado.

⁹ SESI- Serviço Social da Indústria - Criado em 1946, o SESI é a principal parceria da indústria na inclusão social de seus funcionários e oferece programas e serviços para elevar a qualidade de vida de trabalhadores e de seus familiares.

Julguei importante me estender nessa narrativa, pois reflete a realidade vivida por muitos sujeitos da EJA: desmotivação na escola regular, entrada no mercado de trabalho, a dura batalha para aguentar a dupla jornada, dificuldades financeiras, problemas de saúde e muitos outros. Vários problemas relacionados à questão de gênero, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres: gravidez precoce, conflitos no casamento, as duplas ou triplas jornadas (família, trabalho e escola). As várias tentativas de se terminar os estágios escolares, com recomeços, abandonos, novas investidas, desistência até que se alcance a conclusão que se deseja. Além da autoestima abalada e da insegurança que isso acarreta.

Nesse ponto me pergunto, como tendo vivenciado tudo que relatei, sabendo que concluí o Segundo Grau, hoje Ensino Médio, fora da idade própria, por que não havia percebido antes da aula ministrada no curso de especialização, como relatei acima, que eu também fui aluna da Educação de Jovens e Adultos? Será que o motivo era simplesmente o da terminologia diferente *Ensino Supletivo* (Lei nº 5.692/71) e *Educação de Jovens e Adultos* (LDBN – Lei 9694/96) ou até como era chamado na escola onde cursei *Compacto do Segundo Grau*? Ou será que ter estudado neste tipo de modalidade educacional, por motivos históricos e sociais, ainda nos cause algum tipo de constrangimento?

Independentemente do motivo, o importante é que todas estas questões podem ser superadas pela formação humana, acadêmica e profissional, pois é através do conhecimento que podemos superar esses preconceitos e lutar por uma educação mais justa para todos. Assim, é minha trajetória que me instiga a querer compreender como ocorre a formação inicial das professoras(es) alfabetizadoras(es) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no curso de Pedagogia.

Além da questão que me mobiliza pela ligação com a minha história de vida, sabemos da importância de compreender a história da formação de professores, e neste caso, mais especificamente sobre professores alfabetizadores da EJA.

2 – INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa dessa tese é compreender: Qual lugar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA ocupa nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais (UFs) Mineiras? Dessa forma, o objetivo principal desse trabalho é investigar como a área da Educação de Jovens e Adultos é tratada nos cursos de Pedagogia em Minas Gerais, no período de 1996, pós LDB até 2006, quando passa a vigorar as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

As perguntas que buscamos responder com esse trabalho são: Os cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras promoviam a formação inicial das professoras alfabetizadoras para atuarem na EJA? Como era essa formação? Havia alguma disciplina sobre a EJA no currículo obrigatório? Essa disciplina era obrigatória ou optativa? Qual era o seu enfoque e conteúdo? Qual era a carga horária? Havia disciplina específica sobre alfabetização no curso? A alfabetização em EJA era estudada nessa disciplina? Os Cursos de Pedagogia ofereciam estágio na área da EJA?

As hipóteses iniciais estavam embasadas nas seguintes questões:

- No Brasil, historicamente, há uma preocupação calcada na alfabetização de crianças, em virtude disso, as discussões em torno da alfabetização de jovens e adultos ficaram relegadas no curso de Pedagogia.
- O analfabetismo de jovens e adultos no Brasil é uma estratégia política, nesse sentido, as universidades mineiras acompanharam as crenças da elite negando um espaço de formação para o professor atuar na EJA.
- Não há espaço consolidado para a EJA na formação de professores nas universidades mineiras, uma vez que essa modalidade de ensino ocupa um lugar marginal nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Esta investigação se justifica por encontrarmos no país no período estudado um alto índice de analfabetismo, que, de acordo com os dados do IBGE em 2005 (**tabela 01**) ainda girava em torno de 11,1% da população brasileira e 6,6% na região sudeste.

Tabela 01: Taxa de analfabetismo, por sexo e ano, segundo regiões do Brasil, 1993, 1997, 2001 e 2005

Região	Homens				Mulheres				Total			
	1993	1997	2001	2005	1993	1997	2001	2005	1993	1997	2001	2005
Brasil *	16,1	14,6	12,5	11,3	16,8	14,8	12,3	10,8	16,4	14,7	12,4	11,1
Norte **	14,9	13,7	11,5	12,8	14,7	13,3	11,0	10,4	14,8	13,5	11,2	11,6
Nordeste	34,2	31,7	26,3	24,0	29,6	27,3	22,4	20,0	31,8	29,4	24,3	21,9
Sudeste	8,3	7,5	6,7	5,8	11,4	9,6	8,3	7,2	9,9	8,6	7,5	6,6
Sul	8,7	7,1	6,4	5,2	10,9	9,4	7,7	6,5	9,8	8,3	7,1	5,9
Centro-Oeste	13,5	12,5	10,2	8,7	14,5	12,3	10,3	9,1	14,0	12,4	10,2	8,9

Fonte: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

* Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá em 1993, 1997 e 2001.

** População rural apenas para o estado do Tocantins em 1993, 1997 e 2001.

Fonte: IBGE, (2005)

No entanto, de acordo como as análises apresentadas no Mapa de Analfabetismo do Brasil (2003) ao se considerar a distribuição do total de analfabetos absolutos entre os Estados, “constata-se que cinco deles (Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará) respondem por cerca da metade dos analfabetos do País”. Como é possível analisar no **gráfico 01** (INEP, 2003, p.6-7).

Entendemos, portanto, que a situação em Minas Gerais é ainda mais complicada do que parece somente ao observar a região Sudeste como um todo.

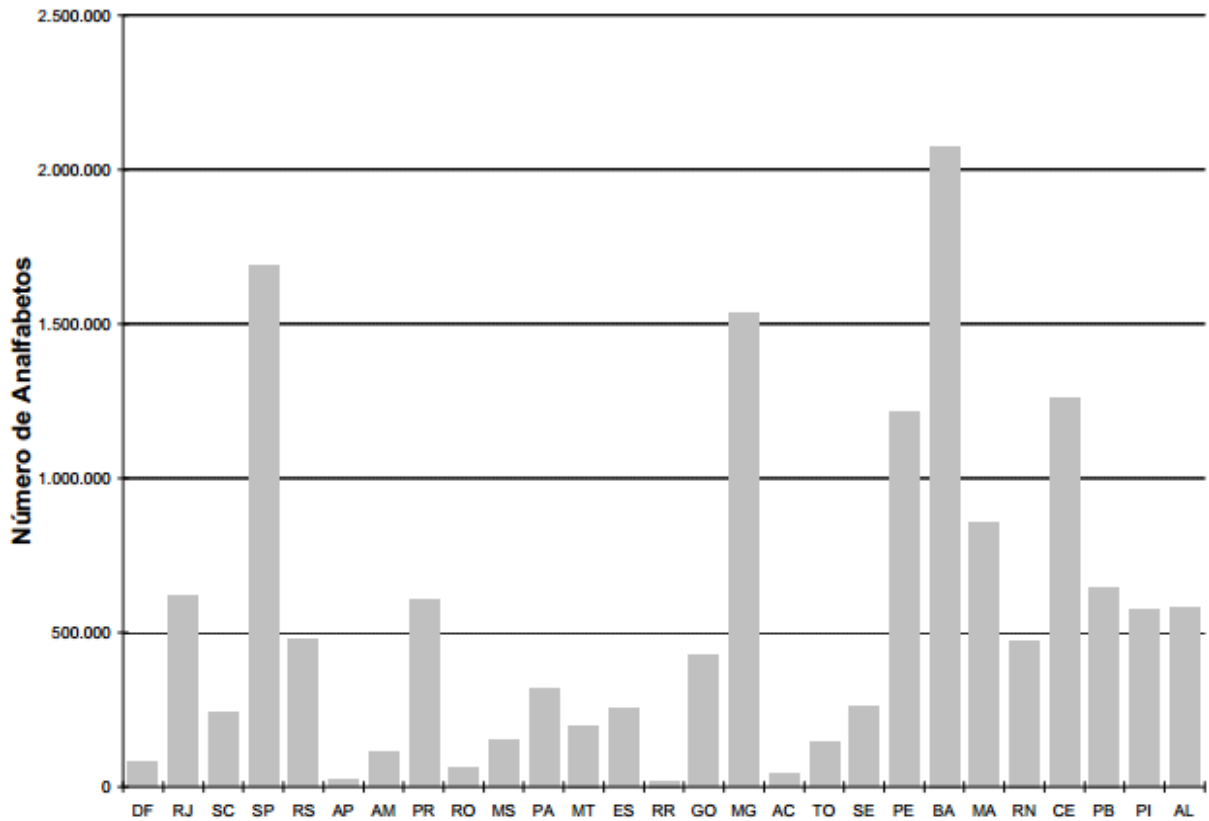
Tabela 02: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade

Local	Anos										
	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Brasil	15,57	14,66	14,7	13,79	13,33	12,38	11,87	11,61	11,45	11,13	10,47
Região Sudeste	9,3	8,74	8,56	8,08	7,77	7,51	7,18	6,83	6,62	6,58	6,01
Minas Gerais	14,11	12,85	13,15	12,57	12,16	11,68	11,06	11,05	9,89	10,07	9,06

Fonte: IBGE, IDB, (2009)

Como é o possível verificar, no **gráfico 1**, que, no ano de 2001, Minas Gerais se destaca como terceiro estado com maior índice de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais no país. Só perdendo para Bahia e São Paulo. Sendo que estes três estados possuem índices bem superiores aos outros estados da federação.

Gráfico 01 – Distribuição de analfabetos da população brasileira de 15 anos ou mais por unidade da Federação - 2001

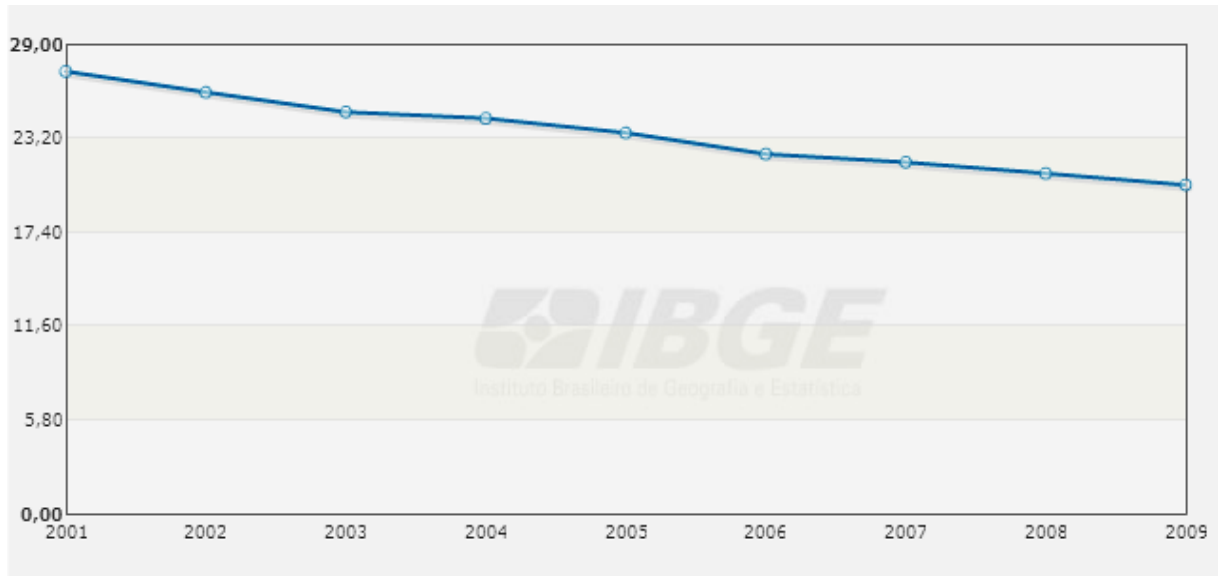


Fonte: IBGE, Pnad de 2001.

E este dado representa somente a população totalmente analfabeta, sendo que o índice de analfabetismo funcional¹⁰ é ainda mais alarmante. Mediante o **gráfico 02** é possível verificar que em 2006, o índice gerava em torno de 22,2% da população brasileira. Diante de índices altos de analfabetismo e analfabetismo funcional, verificamos que se faz necessário a formação de um professor que irá trabalhar com esse público.

Gráfico 02 - Percentual de Analfabetismo Funcional da população brasileira de 2001 a 2009

¹⁰ De acordo com o IBGE o índice de analfabetismo funcional é considerado pela porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.



Fonte: IBGE, (2010)

A pesquisadora Almeida (2013), no estudo intitulado “O sujeito analfabeto”, analisa o discurso sobre a formação docente de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, de maneira a discutir as práticas educativas desses profissionais no cotidiano escolar. Segundo a autora, “o discurso de impossibilidade de uma formação adequada e falta de investimento em sua própria formação, se constitui um grande problema no meio acadêmico por expressar as determinações histórico-político-ideológicas de um grupo social” (ALMEIDA, 2013, p.97). Nesta pesquisa, a autora analisa que nos discursos dos professores, sujeitos de pesquisa, encontram-se os mesmos conceitos acerca da prática docentes e sujeitos da EJA, com destaque para a crença dos docentes da impossibilidade da sua própria ação para transformar a realidade brasileira da EJA.

Além disso, “a prática discursiva sobre a formação docente traduz uma postura de auto reconhecimento de incompetência e limitações” (p.97) que advém, dos discursos construídos ao longo da história da educação brasileira que apresentam “um processo contraditório de silenciamentos e de negação da sua própria identificação” (ALMEIDA, 2013, p.97). Estas questões são relacionadas, de acordo com a análise de Almeida, com a ausência de formação para a atuação nesta modalidade.

Estas e outras pesquisas evidenciam a necessidade de discutir a formação dos docentes da EJA, especialmente das alfabetizadoras, assim como, a constituição da identidade docente das professoras que atuam na EJA. Como já discutimos, falta a esta modalidade políticas públicas que de fato atendam a necessidade de formação docente deste público, isso interfere no reconhecimento profissional destes docentes, nas representações sociais sobre os sujeitos

que atuam na EJA (alunos e professores) e na construção da identidade docente dos profissionais da EJA.

De acordo Peluso (2003), para a elaboração de políticas públicas e alternativas pedagógicas adequadas para a EJA é necessário que se conheça as particularidades e características dos sujeitos desta modalidade. Embora a alfabetização e os primeiros anos do fundamental tenham sido focados nas políticas educacionais, em relação à EJA, é necessário e urgente discutir os processos de como se promove a alfabetização de adultos.

E dessa forma, também é preciso discutir a formação de alfabetizadores para esta modalidade que considerem todas as especificidades do ensino-aprendizado. Para atuar na EJA é fundamental compreender que os alunos são compostos na sua maioria por adultos trabalhadores que pertencem a grupos social diferentes, sendo inadequado a homogeneizar ações e metodologias para a alfabetização destes sujeitos. De acordo com Cury (2000):

Embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do estudante da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão. Por outro lado, esta formação deve ser obrigatória para os cursos que se submetem à LDB e pode servir de referência para alfabetizadores ligados a quadros extra-escolares. Tais alfabetizadores poderão buscar caminhos de habilitação em cursos normais de nível médio ou superior como elevação de sua escolaridade. Muitos deles podem ter adquirido competências na prática do magistério cujo reconhecimento, mediante avaliação, deve incorporar-se à sua formação pedagógica (BRASIL, PARECER CEB nº11/2000, P.52).

Esse relato de Cury (2000) no Parecer CEB nº11 que resultará na Resolução 01/2000 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos demonstra a necessidade de que a formação do professor da EJA seja realizada de forma qualificada. Entendemos, que no caso dos professores alfabetizadores que aqueles que irão atuar no primeiro ciclo da EJA.

Neste sentido, o presente estudo corrobora com as perspectivas de Paulo Freire relativas à importância de se promover uma Educação que atenda às demandas da sociedade a partir da ótica dos sujeitos que a constroem. Ou seja, sujeitos, estes que, apesar de manter o modo de produção vigente com a venda de sua força de trabalho, não usufruem dos frutos de seus esforços.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições; mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além de um saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria História. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura

popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. (Freire, 1991).

Sabe-se que, infelizmente, este país historicamente mantém um sistema de desigualdades e privilégios. Diante disso, grande parte dos cidadãos brasileiros não possuem acesso aos seus direitos mais básicos, como à Educação. Portanto, refletir sobre a EJA neste contexto é, sobretudo, reafirmar o compromisso histórico de educadores e pesquisadores com a democratização do acesso ao ensino de qualidade para todos.

Diante disso, realizamos essa pesquisa, de caráter qualitativo que se insere no campo da História da Educação e tem o intuito de investigar a formação inicial das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) de EJA nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras.

O recorte temporal dessa pesquisa cobre o período de 1996 a 2006. Essa periodização é definida considerando como referências inicial e final a promulgação de duas leis que julgamos são determinantes para formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Assim, temos como marco inicial o ano de 1996, devido à promulgação em 24 de julho de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Temos clareza que à EJA é tratada de uma forma mais significativa a partir da Constituição Federal de 1988, tendo em vista que esta assegura o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, em seu Título dos Direitos Individuais e Coletivos. Assim como no artigo 208 que determina:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
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).

Dessa forma, podemos verificar que no texto da lei que existe a preocupação com aqueles que não tiveram condições de escolarização em idade própria. Entretanto, a educação, como outras áreas, é tratada na constituição em linhas gerais. Ao passo que, a lei que define os objetivos, organiza a educação brasileira e regulamenta ao texto constitucional é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Lei nº 9.394/96. Mediante o exposto, temos que é a LDBN Lei nº 9.394/96 que vem expressar mais notadamente as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Sendo esta a razão que estabelecemos a promulgação da LDBN e não a da Constituição de 1988 como parâmetro para o início do estudo.

E o que diz a LDBN sobre a Educação de Jovens e Adultos? No texto original da LDBN, que é o que nos interessa para esse estudo, tendo em vista que só foram feitas modificações no texto em 2008¹¹ e mais recentemente em 2017¹², e estas datas estão fora da nossa periodização.

Um dos primeiros mais destacados em relação à Educação de Jovens e Adultos na LDBN 9694/96 é o fato da Lei assegurar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL,1996A). Podemos, pois, observar no texto da LDBN que a EJA é tratada indiretamente no artigo 4º incisos I, II, IV e VII e especificamente nos Artigos 37 e 38.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

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;

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

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

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

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

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Apesar de a Educação de Jovens e Adultos na LDBN 9694/96 ser assegurada como uma modalidade de ensino o que isso de fato significa? De acordo com Cury (2000), relator do

¹¹ Em 2008, no Art. 37. É acrescentado o § 3º incluído pela Lei nº 11.741, de 2008 com os seguintes dizeres: *A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.*

¹² Em 2017, no Art. 24. É acrescentado pela Lei nº 13.415, de 2017 o § 2º com os seguintes dizeres: *Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.*

Parecer CEB nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDBN) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada (CURY, 2000, p. 24).

Concordamos com Cury(2000) quando afirma que a partir do momento em que a Lei 9.394/96 a EJA é definida como “uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio” deve usufruir “de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Cury, 2000, p. 2). Se isso fosse uma realidade a Educação de Jovens e Adultos teria seu financiamento assegurado e com isso provavelmente essa modalidade poderia dar um salto em relação à oferta de vagas. Conforme nos explicita Machado:

(...)a EJA tem uma feição especial, um modo de existir com características próprias, e que está articulada aos ensinos fundamental e médio, em razão do princípio da proporcionalidade visto aqui como dimensão da equidade, por isso, não pode, conseqüentemente, ser tratada de forma diferenciada para a destinação dos recursos. O fato de estar excluída do financiamento dos recursos do Fundef reafirma o aprofundamento das diferenças e o crescimento das desigualdades, não justificando, portanto, a aplicação de outros recursos ser pautada em uma estimativa de valor per capita dos alunos do ensino fundamental, ao passo que, para EJA este valor é menor, como está sendo nos estados da Região Norte e Nordeste, com o Projeto Alvorada(MACHADO, 2001, P.115).

A outra questão a ser colocada é que ao considerá-la como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio a LDBN 9.394/96, conseqüentemente os(as) professores(as) que nessa modalidade atuarão deverão no mínimo obedecer às mesmas regras

de formação exigida para os que atuarão nos níveis fundamental e médio. Entretanto, no inciso VII do artigo 4^a lemos que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades (BRASIL, 1996A).

Diante disso, compreendemos que o aluno da Educação de Jovens e Adultos precisa de um(a) professor(a) que atender às especificidades da EJA, que, como sabemos, não pode ser tratada da mesma maneira que o ensino regular. Segundo Ribas & Silva (2013) “uma vez que, destina-se a uma parcela da população com experiências, características e singularidades próprias, seria imprescindível que a formação do educador que atua na EJA também fosse diferenciada, ou mesmo, específica” (RIBAS & SILVA, 2013, p.10087).

De fato, a formação inicial do(a) professor(a) que atuará na educação básica, ou seja, nível de ensino que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio está regulamentada na LDBN 9.394/96 no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996A).

Por conseguinte, a lei prevê que a formação para atuar na educação básica seja realizada em nível superior, em cursos de licenciatura. Ao passo que ainda permite a possibilidade de formação do(a) professor(a) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental possa continuar sendo oferecida na modalidade Normal em nível Médio. E em relação à formação de professores para a educação de Jovens e Adultos não existe mais nenhuma menção na LDBN.

Tanuri (2000) caracteriza que ao determinar no artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]” (BRASIL, 1996), “o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país”(TANURI, 2000, p.85).

Também no art. 63 a LDBN estabelece que Institutos Superiores de Educação (ISE) serão responsáveis pelos “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as

primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL,1996A). Assim, ao propor que a formação fosse realizada pelos ISE simplesmente demonstrava que “desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade” (TANURI, 2000, p.85).

Scheibe & Bazzo (2013) pontuam que em nenhum momento a LBD faz menção aos cursos de Pedagogia como sendo o local de formação de professores para os níveis da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Essa questão só pode ser revertida mais tarde devido à resistência promovida pela comunidade educacional aos Cursos Normais Superiores. Contudo, esses cursos foram criados em um bom número de instituições após a promulgação da LDBN, mas foram praticamente extintos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia em 2006 (SCHEIBE & BAZZO, 2013).

Tanuri (2000) explicita preocupação sobre a destinação da formação para as ISE. “Apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (...) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes”. Destaca ainda que:

[...]embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades (TANURI, 2000, p.85).

Em concordância com a fala de Taurini, Freitas (2002) destaca que os(as) professores(as) por essa determinação do prazo de dez anos sentiram-se pressionados a arcar com o pagamento e frequentar em muitos casos cursos de qualidade questionável. “Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES $\frac{3}{4}$ públicas ou privadas $\frac{3}{4}$, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica”. Ou seja, “todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 145).

Além disso, embora a lei estabeleça que a formação do profissional da educação para atuar na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental ocorra em nível superior, concomitantemente, aceita uma formação mínima ofertada nos cursos normais, em nível médio. Portanto, deixando claro que dada à realidade existente no país, que esses cursos normais em nível médio ainda se fariam presentes por um longo tempo.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. § 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Na realidade, sabemos hoje, em 2018, mais de vinte anos após a promulgação da lei 9.394/96, que embora tenha sido definido no § 4º do artigo 87 das disposições transitórias¹³ um prazo de apenas dez anos para que essa formação passasse a ocorrer somente em nível superior, ainda hoje é admitida a formação em nível médio¹⁴.

Como destaca Saviani (2006) as esperanças que havia por parte dos professores que a questão da formação docente no Brasil seria tratada de uma forma mais equacionada pela LDBN 9.394/96 foram frustradas. De fato, a promulgação da lei e seu conteúdo não corresponderam a essa expectativa.

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDBN sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006 (SAVIANI, 2006, p.9).

E diante disso, faremos uma explanação do que ocorre em relação ao Curso de Pedagogia desde a aprovação da LDBN 9.394/96 até a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1

¹³ Revogado pela LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

¹⁴ Texto alterado pela LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia quando então findamos nosso período de pesquisa.

De acordo com Aguiar et al (2006) um marco importante em relação a discussão e elaboração das diretrizes da Pedagogia acontece em 1998, com a nomeação da *Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)*¹⁵ com intuito de elaborar as diretrizes do Curso de Pedagogia. Para tanto, essa comissão promoveu nacionalmente um amplo processo de discussão envolvendo as várias entidades ligadas à educação como: ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, as coordenações de curso de Pedagogia e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Como resultado dessas discussões foi construído o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em encaminhar o documento ao Conselho Nacional de Educação – CNE, esse foi finalmente encaminhado (AGUIAR ET AL, 2006).

Segundo Ribeiro & Miranda (2008) a proposta enviada pela CEEP ao CNE assinalava que o curso de Pedagogia se destinaria à formação do profissional tendo a docência como base obrigatória e identidade profissional.

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. [...]. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Além disso, também formaria o profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas; unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

¹⁵ Nomeada pela Portaria SESu/MEC 146/03/98. Faziam parte da Comissão: Leda Scheibe (Presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.

Conforme Freitas (2002) a aprovação do Parecer CNE/CP n.º. 133, de 30/01/2001¹⁶, que visa atender as determinações do Decreto n.º 3.276/ 99¹⁷ e do Decreto n.º 3.554/2000¹⁸ a discussão sobre o lócus de formação dos professores da educação ser realizada no curso de Pedagogia sofre mais um golpe. Assim:

Ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (...), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. Com isso, inúmeros cursos de pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior, ou permanecer como curso de pedagogia, formando exclusivamente o bacharel – especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar. Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDBN, que é o de retirar das faculdades/ centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação (FREITAS, 2002, p.145).

Aguiar et al (2006) também ressalta no período que se estende de maio de 1999, após o envio do documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia a CNE até a junho de 2004, várias iniciativas realizadas pelo MEC em relação à formação de professores e ao Curso de Pedagogia, como o já mencionado Parecer CNE/CP n.º. 133, de 30/01/2001 e a Resoluções n.º. 01 e 02/2002¹⁹, acabaram por promover mais transtornos. Do mesmo modo, as iniciativas do MEC no período, propiciaram uma política de ampliação caótica do ensino superior do setor privado.

Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período (AGUIAR ET AL, 2006, p.825).

¹⁶ Esse parecer presta Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁷ Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

¹⁸ Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Essa alteração é importante pois muda o termo *exclusivamente* para *preferencialmente* como mostra a redação a seguir: A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores.

¹⁹ Estabelecem as Diretrizes para Formação de Professores

Scheibe (2007) nos relata que depois de muitos anos espera, com intensa mobilização e pressão tanto da comunidade acadêmica, das entidades ligadas à educação, comunidade educacional-empresarial, finalmente em 17 de março de 2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

Esse documento foi extensamente divulgado e, também, rejeitado pela comunidade acadêmica e de profissionais da educação, visto que as diretrizes propostas ali para o Curso de Pedagogia o identificavam nitidamente com o Curso Normal Superior. Basicamente, definiam o Curso de Pedagogia como licenciatura, possibilitando às instituições de ensino ofertar duas habilitações distintas: magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. “O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (BRASIL, 2005), (SCHEIBE, 2007).

De acordo com Scheibe (2007) a indignação em relação ao conteúdo da minuta foi tão grande que ocasionou uma nova mobilização dos profissionais da educação. A partir desses embates um novo documento foi estruturado assinado pela ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR e enviado ao CNE com um pedido de audiência pública antes da aprovação definitiva das diretrizes. Diante da grande pressão dos envolvidos, CNE volta atrás e através de uma comissão elabora um novo parecer sobre as Diretrizes. Esse parecer é aprovado unanimemente em dezembro de 2005 em uma reunião que conta com a participação de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. E em fevereiro de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia foram finalmente aprovadas. Brzezinski assinala que:

Não reluto em afirmar que com as DCN Pedagogia materializadas nos Pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n. 003/2006 e na Resolução CNE/CP n. 001/2006 nova identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo começa a se desenhar com certa nitidez: a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares (BRZEZINSKI, 2007, p.243).

A promulgação da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, este documento apesar não especificar de forma explícita os critérios para formação do professor da EJA, altera a forma como os cursos de Pedagogia devem se organizar e quais são suas especificidades. Além disso, o artigo 2º da Resolução estabelece que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

E ainda temos no o artigo 8º Inciso IV – estabelecido que:

(...)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).

Sendo assim, por ser uma modalidade de ensino da educação básica e por estar contemplada no artigo que estabelece os locais de estágio, pressupõe-se que a formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental esteja contemplada nesta Resolução. Apesar de essa mesma Resolução a pontar na alínea “a”, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como prioritários para o efetivo exercício do estágio curricular. E ainda é preciso lembrar que “não temos políticas definidas para formação de educadores e educadoras da EJA” (RIBAS & SILVA, 2013, p.10095).

Em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Diante do exposto, queremos justificar o período de pesquisa proposto, pois se nosso problema de pesquisa é buscar compreender se e como o Curso de Pedagogia promovia a formação inicial do professor(a) da Educação de Jovens e Adultos e sabemos que essa formação não foi garantida ou determinada pela LDBN Lei 9.394/96, por que estabelecer como marco inicial da pesquisa a promulgação da Lei como sabemos que a partir da promulgação da LDBN?

Ocorre que qualquer pesquisa precisa de um período para ser realizada e defendemos que apesar da lei que foi aprovada não garantir essa formação nos Cursos de Pedagogia, é preciso compreender que, a despeito disso, essa lei interfere tanto nos rumos da EJA ao defini-la como modalidade de ensino. Como nos rumos da Pedagogia, visto que esse curso já passava

por um período de discussões sobre a identidade e que teve seu espaço de lócus de formação de professores para educação infantil e séries iniciais abalado pela instituição do curso normal superior.

Defendemos que o local da formação do(a) professor(a) para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é o Curso de Pedagogia. Assim, como também, defendemos que a formação do profissional que atuará nesses níveis de ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos também deve ocorrer nesse curso.

Entretanto, questionamos se existe de fato espaço dentro dos cursos de Pedagogia para o cumprimento de tal tarefa histórica. O que se percebe, em muitos momentos da pesquisa, são currículos limitados que não conseguem abordar a complexidade do assunto. Assim, apresenta-se as contribuições teóricas presentes nas bibliografias sobre a temática, a fim de reconhecer e de apontar quais são as limitações e as alternativas colocadas dentro da Pedagogia diante de tamanha relevância do tema e urgência de resolução sobre o problema do acesso à Educação dos sujeitos a quem historicamente ela foi negada.

Cabe também lembrar que o Curso de Pedagogia não consegue sozinho formar os professores para atuar em todos os níveis de ensino que EJA necessita. Uma importante discussão é sobre a formação de professores que também irão acompanhar o educando da EJA nas séries finais do ensino fundamental e médio. Para essa finalidade, precisamos estender a discussão sobre como e se essa formação ocorreu e está ocorrendo nas outras licenciaturas.

Temos ciência de que a formação de professores(as) para atuar na Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia, não resolverá tudo. A formação inicial nos cursos de licenciatura permite a instrumentalização necessária para o início da carreira docente, seja em qualquer nível ou modalidade da educação. Portanto, essa formação, não acontece somente na graduação, esta precisa acontecer ao longo da vida. Considerando tanto as vivências e práticas educacionais, como a formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, pós-graduação, e outros espaços de aprendizado. Como nos orienta Nóvoa:

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 a pessoa de um estatuto ao saber da experiência (NOVOA, 2002, p.57).

A princípio nos propusemos a estudar os cursos nas modalidades presencial e à distância (EAD) a fim de saber quais universidades federais mineiras ofereciam os cursos de Pedagogia no período proposto, fizemos um levantamento através da plataforma e-MEC²⁰.

Desta forma, obtemos como resposta que cinco universidades ofereciam a Pedagogia na modalidade presencial: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV). E apenas uma universidade oferecia o curso na modalidade EAD, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Contudo, ao analisarmos a história dos cursos de Pedagogia nessas universidades, verificamos que de fato, a primeira turma do curso de Pedagogia da UFOP, só iniciou em 2007.

Entretanto, a UFOP anteriormente, começa sua experiência na formação de professores para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental oferecendo o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série, na modalidade a distância (aprovado pela Resolução CEPE UFOP nº 1705/2000), que tinha como referência o curso já oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso. Sendo que após a promulgação da Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia deixa de ofertar o curso Normal Superior e, em seu lugar, começa a oferecer o Curso de Pedagogia já de acordo com o determinado pela legislação.

Assim, a presente tese se preocupou inicialmente em realizar um levantamento bibliográfico e documental com obras que apresentassem envolvimento com a temática, a fim de construir um mapeamento que auxiliasse a apreender o problema.

Na primeira etapa, apresento a fundamentação teórica embasada em estudos de autores como: FREIRE (1963; 1991; 2000; 2011); SOARES (2005; 2007; 2008; 2011; 2015; 2016; 2017); MACHADO (2014); HADDAD (1987; 1991; 1997; 2000); HADDAD; DI PIERRO (2000); SAVIANI (1982; 1985; 2004; 2006; 2009); DAMIS (2010); SCHEIBE (2007); SCHEIBE, L; BAZZO (2013); VENTURA (2012; 2013; 2014; 2016). Realizamos ainda uma pesquisa do tipo Estado da Arte para conhecer e analisar o que vem sendo pesquisado sobre a temática na academia. O resultado dessa pesquisa é apresentado na seção 4 desta tese.

Só foi possível entender a identidade da EJA no curso de pedagogia por meio do estudo do que ocorria nos cursos das universidades federais mineiras, ou seja, inserido na cultura da

²⁰ A plataforma e-MEC, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). Disponível no endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>

sociedade mineira, e analisando o discurso apresentado pelas fontes documentais, oficiais e impressas. Dessa forma, a fundamentação metodológica está ancorada na pesquisa Documental, ou explica Helder (2006) a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006:1-2).

Ademais, foi essencial realizar a investigação e análise de fontes primárias que tinham em sua centralidade o objeto de pesquisa. O trabalho de pesquisa junto às fontes primárias foi realizado em quatro etapas: a primeira, de fundamentação teórica e metodológica, coleta de dados e identificação oferecida pelas fontes; a segunda, mapeamento e análise das fontes coletadas pela pesquisa fazendo o entrelaçamento com a discussão teórico-metodológica; terceira análise dos dados e quarta apresentação dos resultados.

Os locais para coleta de fontes foram as coordenações dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, o arquivo da UFU, os sites dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas, bem como visitas às coordenações dos cursos de Pedagogia onde estavam os acervos das fontes para proceder à coleta de dados das fontes primárias. Seguido da produção de análise baseada nos dados coletados e selecionados para assim, identificar o lugar da EJA nos cursos de Pedagogia. A segunda etapa foi estabelecida com base nos achados sobre o objeto de investigação. Na terceira etapa será feita a análise das fontes encontradas. Na quarta etapa produção da redação final para apresentação do texto resultante.

Selecionamos como fontes para as análises os projetos, programas de curso ou de reformulação curricular, as grades curriculares, Pareceres e Resoluções da universidade sobre a questão, Pareceres e Resoluções do CFE, do MEC, dependendo do ano. Além do referencial teórico sobre o assunto.

Ao analisar as diversas fontes encontradas na construção deste estudo, temos a consciência de que não podemos utilizá-las de maneira ingênua, sem antes submetê-las a uma análise crítica, assim, como nos demonstra Prost “um fato nada mais é que o resultado de um raciocínio a partir de vestígios, segundo as regras críticas” (PROST, 2008, p. 64). Como Le Goff (2003) nos esclarece que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado” muito mais do que isso, o documento “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Desta maneira, “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (p.535-536).

Para proceder a organização e análise das fontes, essa pesquisa foi baseada em categorias de análise. Sabendo que a definição dessas categorias não é neutra, pois “entre os

dados brutos e o produto da pesquisa, a influência das concepções e expectativas do pesquisador está sempre presente” (p.123). Portanto, minha pretensão foi mapear, e analisar o caminho percorrido, “chamando a atenção para os saltos que existem entre os elementos essenciais de uma análise do discurso dos indivíduos, os dados brutos e as categorias de análise” (PACCA E VILLANI, 1990, p. 123).

Dessa forma, elegemos as seguintes categorias de análise para nos guiar pela pesquisa através dos documentos, sendo estas:

- 1 - Oferece em habilitação na área da EJA
- 2 - A EJA é mencionada no documento analisado?
- 3 – Oferece a EJA como disciplina obrigatória?
- 4 - Oferece a EJA como disciplina optativa?
- 5 - Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?
- 6 - Oferece estágio na área da EJA?

Cabe ainda ressaltar que a presente tese se refere, em grande parte dos momentos, ao conjunto de profissionais da educação no gênero feminino: professoras e educadoras. A maioria de docentes do Brasil são do sexo feminino – de acordo com dados de 2010 do Ministério da Educação, as mulheres representam mais de 80% desta população. No que se refere à EJA, estes dados mostram que 71,4% das profissionais da área são mulheres.

Compreendemos que isto acontece porque a função docente historicamente é associada à papéis e características tidos como inerente às mulheres: delicadeza, paciência e dedicação em nome do amor. Não obstante, estes também são os atributos esperados pela sociedade de uma mãe, o que coloca a função de professora no mesmo patamar da maternidade, e com isto justifica-se a desvalorização e a precarização da carreira, já que é esperado que este trabalho seja exercido por amor e por um suposto dom biológico.

Discordamos desta colocação do senso comum, e por entender que estas profissionais precisam ser valorizadas e reconhecidas por tantos anos de lutas pela educação brasileira, fazemos questão de pontuar aqui que a docência no país tem gênero: é feminina, e como em diversas questões sociais relacionadas às mulheres, é também precária.

Nessa perspectiva, o texto que se segue a esta Introdução está organizado em cinco partes, indicadas a seguir:

1 - Apresentação: nesta seção procurei demonstrar como minha história de vida está intrinsecamente ligada à importância da EJA, e portanto, quais foram minhas motivações iniciais para realizar a presente pesquisa.

2 – Introdução nesta seção apresentamos aspectos gerais desse estudo, mostrando o problema de pesquisa, os objetivos e justificativa para realizar esse trabalho. Também apresento o caminho metodológico utilizado para construção dessa investigação;

3 - História negada: A construção do analfabetismo no Brasil: esta seção refere-se ao histórico das políticas públicas brasileiras ligadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos. É dividido em duas seções, sendo elas:

4 - A EJA nas pesquisas acadêmicas sobre formação de professores: nesta seção apresentamos um estudo no formato estado da arte sobre formação de professores na EJA, para buscarmos visualizar o que dizem as pesquisas sobre essa temática. Deste modo, esta etapa da tese preocupa-se em realizar uma revisão de algumas bibliografias recentes para compreender como, e se, a temática da EJA tem tido espaço dentro das pesquisas acadêmicas.

5 - O curso de Pedagogia nas IEs mineiras: a formação de alfabetizadoras: nesta seção apresentamos um histórico da formação da professora alfabetizadora na legislação brasileira, a partir compreensão de que esta formação precisa acontecer dentro dos cursos de Pedagogia e de modo a proporcionar a estas formandas a experiência para enfrentar a realidade da educação brasileira.

6 - As Federais Mineiras e o Curso de Pedagogia: nesta seção trataremos da formação de professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia das universidades existentes no Estado de Minas Gerais, no período de 1996 a 2006. Dessa forma, as UFs estudadas foram Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São João Del Rey, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Viçosa:

7 - A formação de alfabetizadoras da EJA nos cursos de Pedagogia: nesta seção analisaremos os documentos relacionados aos currículos propostos pelos Cursos de Pedagogia

das Universidades Federais Mineiras no período de 1996 a 2006. Buscaremos assim, avaliar qual era a formação oferecida para o professor alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos.

8 - Categorias de análise dos currículos de Pedagogia das IEs mineiras entre 1996 e 2006:

nesta etapa propomos algumas categorias para refletir sobre os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades mineiras no período escolhido.

9 – Considerações Finais: nesta seção apontaremos as descobertas e conclusões a que chegamos com este estudo.

Encerrando essa introdução trazemos uma fala de Arroyo (2006) com a qual nos identificamos ao direcionar nosso olhar para a EJA e para a formação do professor dessa modalidade.

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 (ARROYO, 2006, p. 23).

Sendo assim, como aponta Arroyo, precisamos olhar com atenção para quem são os jovens e adultos que compõe a EJA, quais são suas histórias, suas lutas, suas necessidades, para pensar quais conteúdos e de que forma iremos oferecê-los. Tendo em mente que para que isso ocorra, precisamos de professores e de profissionais na escola que de fato estejam preparados para trabalhar com esse público.

Além disso, sabemos que para que a EJA seja uma modalidade de ensino que realmente promova uma educação comprometida com transformação social são necessárias políticas públicas que garantam sua execução. Na próxima seção buscaremos conhecer mais sobre as políticas brasileiras relacionadas à alfabetização e educação de jovens e adultos.

3 - HISTÓRIA NEGADA: a construção do analfabetismo no Brasil

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. Paulo Freire²¹

A questão do analfabetismo no Brasil é intrínseca à estrutura política, cultural e econômica do país. Diz respeito à forma com que o projeto de nação foi construído e adaptado aos interesses das elites econômicas que sempre estiveram à frente do poder político no país. Portanto, é impossível pensar o analfabetismo, e conseqüentemente a Educação, sem refletir sobre os problemas de desigualdades econômicas e sociais que sempre estiveram presentes na realidade brasileira. Mas para iniciar essa discussão, é necessário conceituar o termo analfabetismo, assim, como explica Ferraro:

[...] em seu sentido etimológico, analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, e analfabetismo, a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever. O termo analfabeto remonta, pelo menos, ao século VI d.C., aplicado ao imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, e utilizado, já então, com a conotação pejorativa de pessoa muito ignorante. No entanto, até muito recentemente, essa avaliação negativa era dirigida apenas a aspirantes ou titulares de determinados cargos ou funções que requeriam domínio da leitura e da escrita. Só a partir do século XVIII começou-se a cobrar do povo tal domínio, fato este que acarretou mudança profunda tanto no conceito de analfabetismo como na extensão de sua aplicação (FERRARO, 2014, n.p.)

As pesquisas já realizadas em torno desta temática apontam não apenas para a seriedade do problema que se tornou o analfabetismo no Brasil, mas também sobre o preconceito - sobretudo de classe, já que está em debate uma situação que diz respeito a privilégios de acesso à Educação - que está ligado a esta questão. O educador Paulo Freire (2001), ao refletir sobre o tema, trouxe para o centro do debate a necessidade de enfrentar esta questão enquanto um problema relacionado às injustiças sociais, e não enquanto uma questão de mérito que deprecia a figura do analfabeto.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

²¹ FREIRE, 2002, p.30

Deste modo, é importante ressaltar que os índices de analfabetismo no Brasil são, historicamente, reflexos de uma estrutura societal e que tem como norte de suas políticas públicas a exclusão e a restrição de determinadas camadas da população aos direitos sociais básicos. Por isto, não é possível falar sobre os processos de alfabetização e as políticas públicas (ou a falta destas) no Brasil sem colocar o enorme índice de desigualdade que se constitui em todas as áreas da vida dos sujeitos das classes espoliadas, não apenas no acesso à educação.

A “História Negada” aos milhares de brasileiros e brasileiras se reflete também no cotidiano dos cidadãos na falta de acesso à saúde, saneamento básico, lazer, condições e relações dignas de trabalho. E em uma democracia falha, construída inclusive por diversos momentos de descontinuidades, que não permite a real participação popular.

Desta forma, realizar-se-á nesta seção um apanhado geral de ações, projetos e políticas públicas que foram realizadas no Brasil no que se refere à alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ressalta-se que em diversos momentos estas ações foram realizadas de forma mecânica, de modo a pautar projetos de cunho tecnicista e em prol da acumulação do capital, e não do desenvolvimento humano.

Além disto, o Estado com suas campanhas e promessas de que o aprendizado das letras simplesmente seria sinônimo de aumento de qualidade de vida, de maiores oportunidades de emprego e de condições sociais, como é notório, não condiz com a realidade. E acaba por iludir as trabalhadoras e trabalhadores que nele se apoiam para realizar um esforço (quase sempre desumano, por conta da falta de investimentos e estrutura das ações governamentais) e conseguir alcançar a alfabetização.

Mas, por outro lado, na medida em que em si mesma, essa alfabetização não tem a força necessárias para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como por exemplo a de que “o analfabeto que aprende a ler consegue um emprego”, cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz. (FREIRE, 2001, p. 15)

Assim, Freire (2001) argumenta que não se considera que tais campanhas sejam satisfatórias, corroborando com a ideia de que é preciso ir além dos resultados quantitativos (redução do número de analfabetos nos censos populacionais). É, portanto, preciso construir uma educação que seja de fato qualitativa, um processo de aprendizagem em que pese as demandas sociais e em que se priorize as necessidades daqueles que tiveram historicamente sua História negada e esquecida.

3.1 Alfabetização e Analfabetismo: Alguns Termos e Conceitos Relacionados

Iniciamos este tópico, apresentando a falta de Ferraro (2002) ao situa a temática que foi chamado a abordar em um artigo intitulado “Alfabetização e letramento nos censos”

[...] tema coloca o autor no núcleo da discussão terminológica e conceitual representada por palavras como alfabetização, analfabetismo e letramento, referidos na proposta, e outras como iletrismo, iletrado, alfabetismo, literacia etc. A confusão é tal, que, por exemplo, o Dicionário de Antônimos e Sinônimos, de F. Fernandes (1957), lista como sinônimos de analfabeto os termos ignorante, estúpido, boçal, bronco, sem qualquer referência à condição de não saber ler e escrever, e dá como antônimos simplesmente os termos culto e polido, sem qualquer menção a alfabetizado ou a capacidade de ler e escrever.

Julgamos pertinente citar esse trecho do artigo de Ferraro, justamente para mostrar como essa é uma questão complexa e polissêmica. Além disso, estes termos são em muitos casos, utilizados pejorativamente gerando estigmas e preconceitos que prejudicam ainda mais o indivíduo que já teve por algum motivo o direito à educação negado. Sendo assim, ao falarmos sobre alfabetização e analfabetismo, se faz necessário explicar alguns termos e conceitos relacionados aos mesmos e como estes foram evoluindo durante sua história.

O conceito de pessoa alfabetizada utilizado pelo IBGE em suas estatísticas define analfabeta a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece” (INEP, 2003p.6). Mas como sabemos, os conceitos não são estanques e, dessa forma, “o conceito [de alfabetização] também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia” (FERREIRO, 2003, p. 28). Na realidade, os conceitos e nesta categoria, incluímos o da alfabetização e do analfabetismo, se transforma com base nas necessidades da sociedade em cada tempo e espaço. Se até a década de 1970 os termos “alfabetização” e “analfabetismo” respondiam às necessidades de representar a apropriação da leitura e escrita pelos indivíduos, na atualidade, somente essas definições não são suficientes para compreender a complexa situação social e educacional no país e no mundo. Dessa forma, outros termos e conceitos são criados e passam a figurar no campo da educação, nas estatísticas e nas políticas públicas. Conforme Infante:

como todos os conceitos evoluem com o tempo, a funcionalidade da alfabetização ou a funcionalidade relacionada com o analfabetismo também evoluiu nos últimos anos. A funcionalidade, que começou a ser definida como o conjunto de requisitos para "ser funcional", para desempenhar os papéis econômicos da sociedade capitalista, ampliou-se para abranger necessidades do indivíduo noutros campos de participação social (INFANTE, 1994b, p.7).

Dessa maneira, o termo analfabetismo funcional tem origem em outro termo criado na década de 1930 nos Estados Unidos, o “alfabetismo funcional”. Esse termo era utilizado durante a Segunda Guerra Mundial, pelo exército norte-americano, para indicar a capacidade de compreender as instruções escritas indispensáveis para a execução de tarefas militares (Ribeiro, 1997, apud Castell, Luke & MacLennan).

Posteriormente a UNESCO para a utilizar o termo “analfabeto funcional” para designar

uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade (RIBEIRO, apud Infante, 1994s, p.7).

Em vista disso, Ribeiro (1997) relata que na década de 1990, o IBGE passou a pesquisar e apresentar os índices de analfabetismo funcional, seguindo pressões feitas pela UNESCO, “que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros”(p.147). Entretanto, o IBGE não utilizou como critério a autoavaliação dos participantes, mas o quantitativo de anos escolares estudados, ou seja, considerava como analfabetos funcionais aqueles que concluíram menos de quatro anos de escolaridade (INAF, 2001).

A definição de alfabetização proposta pela UNESCO, em 1958, referia-se “à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária” (ibidem, 147). Porém, passados vinte anos a mesma instituição atualizaria sua definição caracterizando como aceitável o nível de alfabetização quando esta permitisse aos indivíduos “inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade”(p.147). Ribeiro explica que, dessa maneira:

[...] o qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais (RIBEIRO, 1997, p.147).

Ribeiro (1997) aponta que existem outras questões que podem se relacionar ao termo analfabetismo funcional, como “por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos”(p.145). Outro termo, que foi empregado, principalmente na França, mas também em outros países da Europa, como Portugal, o *iletrisme* ou iletrismo,

“foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não lêem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não”(p.145).

A complexidade do estudo do analfabetismo se evidencia, ainda, na controvérsia que envolve os termos utilizados para sua conceituação, o que traz implicações para as pesquisas e estudos sobre a qualidade da alfabetização produzida no país e para a prática pedagógica. Rama (1995), por exemplo, encontrou na mídia, como sinônimo de analfabeto, termo predominante, as expressões não-alfabetizado, semianalfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto funcional ou iletrado, com critérios que podem remeter à faixa etária, ao período de escolarização ou relativos aos conhecimentos que uma pessoa detém sobre a leitura e a escrita. Por isso, torna-se importante compreender os usos e as transformações sofridas pelos termos relacionados ao aprendizado da Leco escrita. Até a década de 1940, os levantamentos censitários no Brasil eram realizados com base na pergunta: “Sabe ler e escrever o próprio nome?” Após esse período incluiu-se mais um elemento à questão: “Sabe ler e escrever bilhetes simples?” Essa mudança se deu a partir da definição proposta pela Unesco, nos anos 50, segundo a qual “alfabetizada é a pessoa capaz de ler com discernimento e escrever uma frase breve e simples sobre sua vida cotidiana”. (RIBEIRO; SOARES; 2008, p.453)

Outra questão a ser abordada é a metodologia de verificação do alfabetismo ou analfabetismo funcional. Como relatamos, o IBGE, utiliza como critério para definir o analfabetismo funcional, a quantidade de séries ou anos escolares concluídas pelos indivíduos, sendo considerado analfabeto funcional o sujeito que concluíram menos de quatro anos de escolaridade.

No entanto, sabemos que é complicado definir o alfabetismo funcional somente estabelecendo como medida a conclusão de quatro séries escolares. Diante disso, Ribeiro (2003) destaca que esse conceito do alfabetismo funcional, não pode ser tomado como absoluto e definitivo, estando sujeito portanto, às exigências leitura e escrita definidas por cada sociedade. “É por isso que, enquanto nos países pobres se toma o critério de quatro séries escolares, na América do Norte e na Europa tomar-se 8 ou 9 séries como patamar mínimo para a alfabetização funcional” (n/p).

A autora comenta ainda que no Brasil, na década de 1990, o país iniciou um sistema de avaliação da qualidade da educação básica através de testes (provas) periodicamente. Esses testes eram padronizados e aplicados à uma amostra de alunos de diferentes níveis do sistema educacional. E observou-se uma disparidade nos resultados atingidos pelos alunos nessas testagens e que eram “majoritariamente muito inferiores ao previsto nos currículos” (n/p), com isso, as dúvidas relacionadas à associação de níveis de alfabetismo com níveis de escolarização foram ampliadas.

Mediante o exposto, percebe-se que passa a ser necessária uma nova forma de mensurar o alfabetismo e analfabetismo funcional no país. Em vista disso, em outro estudo realizado por Ribeiro e Soares (2008) as autoras evidenciam que o Brasil, a partir de 2001, passou a adotar uma nova maneira, baseada em survey²², de realizar a medição do alfabetismo da população adulta. A aferição de habilidades passa então a ser feita por meio de testes juntamente com a “coleta de informações detalhadas sobre práticas de leitura, escrita e cálculo matemático na vida diária” (p.453), resultando no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf).

O Inaf orienta-se por uma concepção ampla de alfabetismo, que abarca não só habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico, mas também as práticas de leitura, escrita, cálculo e representação numérica dos diversos segmentos sociais, em diversos contextos. Considera também relevantes as expectativas e os julgamentos das pessoas sobre suas habilidades e práticas, tendo em vista a dimensão ideológica da construção do alfabetismo como problema social. Por esse motivo, o Inaf utiliza dois tipos de instrumentos para coleta de dados: os testes (de leitura/escrita e matemática) e questionários que recolhem informações detalhadas sobre os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos, os acervos e equipamentos a que têm acesso, as opiniões que têm sobre suas disposições e capacidades para usar a leitura, a escrita e o cálculo numérico (RIBEIRO, 2003, n/p).

Esta coleta de dados é realizada pela iniciativa de duas organizações brasileiras não-governamentais, sendo estas a Ação Educativa²³ e o Instituto Paulo Montenegro²⁴. De acordo com Ribeiro e Soares (2008) essas organizações têm como ao idealizar o Inaf tem como objetivo “oferecer à sociedade informações sobre as condições de alfabetismo da população adulta brasileira, com vistas a fomentar o debate público a respeito do tema e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura” (p.453) (apud Ribeiro, 2003).

Barboza e Nunes (2007) assinalam que os dados coletados anualmente pelo Inaf abrangem amostras de 2 mil pessoas representativas da população na faixa etária de 15 a 64 anos. Estas coletas são realizadas tanto nas zonas urbanas, quanto nas zonas rurais em todas as regiões do país. Segundo as autoras essas entrevistas são realizadas nos domicílios dos participantes onde são aplicados testes práticos e questionários.

O intervalo de confiança estimado é de 95%, e a margem de erro máxima é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados. A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento

²² “pesquisa de survey se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas há muitos tipos de survey. O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos, etc.” (Babbie, 2005: 95).

²³ A Ação Educativa tem com missão a defesa de direitos educacionais; atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos, mobilização social e advocacy (RIBEIRO; SOARES, 2008, p.453)

²⁴ O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o Ibope – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa e de terceiros para iniciativas de interesse social, sem finalidade lucrativa (RIBEIRO; SOARES, 2008, p.453).

são feitos por especialistas do Ibope, que oferecem esses serviços gratuitamente em apoio à ação social realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (BARBOZA; NUNES, 2007, p. 21).

Ribeiro (2007) comenta que as pesquisas do Inaf operam com o conceito de analfabetismo, diferentemente dos que ocorre nos estudos internacionais. Como é possível observar no **quadro 01**, que o Inaf trabalha com três níveis de alfabetismo, sendo estes: o nível rudimentar, o básico e o pleno, de acordo com as habilidades verificadas nos testes aplicados à população alfabetizada.

Ainda que os três níveis tenham algum grau de funcionalidade, ou seja, correspondam a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, somente o nível pleno pode ser considerado como satisfatório, pois é aquele que permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura e a matemática como meios de informação e aprendizagem (RIBEIRO, 2007, p. 171).

Quadro 01: Nível de alfabetismo de acordo com as habilidades medidas pelo Inaf

	Leitura	Habilidades Matemáticas
Analfabetismo	Não domina as habilidades medidas	Não domina as habilidades medidas.
Alfabetismo Nível Rudimentar	Localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.	Lê e escreve números de uso frequente: preços, horários, números de telefone. Mede um comprimento com fita métrica, consulta um calendário.
Alfabetismo Nível Básico	Localiza uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples.	Lê números maiores, compara preços, conta dinheiro e faz troco. Resolve problemas envolvendo uma operação.
Alfabetismo Nível Pleno	Localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato). Reconhece a informação textual, mesmo que contradiga o senso comum.	Consegue resolver problemas que envolvem sequências de operações, por exemplo cálculo de proporção ou percentual de desconto. Interpreta informação oferecida em gráficos, tabelas e mapas.

Fonte: Ribeiro (2007, p.171)

A pesquisa do Inaf durante esses cinco anos (2001- 2005) sobre habilidades de leitura e escrita e habilidades matemáticas concluiu que 58% da população brasileira (INAF 5, 2005, p.11) economicamente ativa são analfabetos funcionais. Esses estudos sugerem o estabelecimento de um novo indicador nacional de alfabetismo funcional. Nele, além do aumento de 4 para 8 anos de escolaridade como patamar mínimo, seriam incluídos 5 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), PNAD 2003. Síntese dos indicadores sociais, 2004 (analfabetismo funcional). Disponível em: Acesso em : 1º dez. 2006. QUADRO

1 Índices de analfabetismo funcional de alguns países da OCDE em comparação com o Brasil
 Fontes: OECD - Human Development Report 2004 (dados de 1994-1998); * IBGE - PNAD 2003. A inteligibilidade dos websites governamentais brasileiros e o acesso para usuários com baixo nível de escolaridade *Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 19-33, abr./set. 2007 22 levantamentos das habilidades de leitura e escrita e de matemática, para dimensionar o alfabetismo funcional da população. O intuito é subsidiar órgãos públicos e entidades ligadas à educação com informações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Tabela 03: Resultado do Inaf – Habilidades de leitura e habilidades matemáticas de 2001 a 2004

	Leitura e escrita				Matemática		
	2001	2003	2005	Diferença 2001-2005	2002	2004	Diferença 2002-2004
Analfabeto	9%	8%	7%	- 2 pp	3%	2%	- 1 pp
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%	- 1 pp	32%	29%	- 2 pp
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%	+ 4 pp	44%	46%	+ 2 pp
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%	-	21%	23%	+ 2 pp

Fonte: Ribeiro (2007, p.172)

3.2 Alfabetização no Brasil: uma história de avanços e retrocessos

Desta forma, para traçar um panorama da situação atual dos analfabetos brasileiros é necessário que se recorra ao passado para compreender quais são suas causas e de que modo esta questão foi trabalhada ao longo do tempo.

Para se compreender de que forma os índices de analfabetismo no país sempre remeteram à números preocupantes, a história da alfabetização no Brasil precisa ser olhada desde sua origem, que remonta à colonização do país pelos portugueses e da consequente catequização que se deu neste processo a partir das chamadas “missões jesuítas”, a fim de “domesticar” os indígenas, que eram tidos como povos selvagens e perigosos (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Por isto, a história da educação no Brasil está intrinsecamente relacionada à história da colonização, já que os padres missionários utilizavam do ensino da escrita, da leitura e dos números para catequizar os povos nativos, com o objetivo de incutir nos indígenas a fé católica

e de torna-lhes seres mais pacíficos, a fim de fazer uso de mão de obra escrava para a construção do projeto de colônia que estava se desenhando naquele momento.

Daí que, para esta concepção distorcida da palavra, a alfabetização se transforme em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai “enchendo” o alfabetizando com suas palavras. A significação mágica emprestada a palavra se alonga na outra ingenuidade: a do messianismo. O analfabeto é um “homem perdido”. É preciso então “salvá-lo” e sua “salvação” está em que consinta em ir sendo “enchido” por estas palavras, mero sons milagrosos que lhe são presenteados ou impostos pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha. (FREIRE, 2001, p. 16).

Após este primeiro período, e com a expulsão dos jesuítas da colônia, o país vivenciou uma profunda crise educacional. Durante treze anos não houve nenhum novo investimento na área e as escolas ficaram praticamente abandonadas. Romanelli (1986) assinala que “Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (p.36). Todavia, estrutura educacional basicamente se manteve a mesma.

Já durante o período em que a Corte Real se instalou no Rio de Janeiro, houveram diversas construções em torno de projetos intelectuais, como a Biblioteca Pública e o Museu Nacional, entretanto, tais instalações eram voltadas para a elite nacional, e se restringiam à capital na qual a Corte estava instalada, um prenúncio de como continuaria a se desenhar os privilégios do acesso à educação no Brasil.

A partir dos processos iniciados com a Independência do Brasil em 1822 e consequentemente da Constituição outorgada em 1824, estabeleceu-se a necessidade da universalização da chamada “instrução primária”.

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império (CARVALHO, 1972, p. 2).

Por conseguinte, Peres (2010) explana que depois de decretada a independência e perante o predomínio de “ideias liberais há muito infiltradas no Brasil, a educação, anteriormente concebida como um dever do súdito, passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado” (PERES, 2010, p.1).

Veiga (2008) durante a monarquia imperial “em grande parte dos discursos a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade” (p.502). Em contraste com esse

discurso é preciso lembrar que essa escola não era para todos, tendo em vista a proibição, em muitas províncias do Império, de escravos frequentarem às aulas públicas. Além disso, o que se seguiu foi, mais uma vez, um cenário em que a educação não era tomada como prioridade do poder público, e conseqüentemente, a alfabetização negligenciada.

Contudo, como argumenta Marcuchi (1997) a história da alfabetização não é linear e diante disso, podemos dizer que “a alfabetização tem alguns aspectos contraditórios. Pode ser útil ou preocupante aos governantes” (p.125). Sendo assim, a busca pela universalização do ensino, pela extinção do analfabetismo, não foi sempre progressiva. “Por isso, os que detêm o poder pensam que ela deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas” (p.125). Desta maneira, se manteria o controle e a supervisão do Estado a fim de orientar o ensino para seus objetivos. “Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno “ideologizável”” (MARCUCHI, 1997, p.125).

Destaca-se nesta época, a Reforma proposta por Couto Ferraz a partir do Decreto nº 1.331-A, em 1854, em que se pode encontrar a regulamentação do ensino primário e da obrigatoriedade do acesso à educação. Ainda assim, o sistema de ensino proposto era restrito a determinadas camadas sociais, já que o acesso às escolas era privilégio dos homens livres. E a alfabetização de adultos era dependente da disponibilidade de professores, o que quase sempre não se viabilizava. Assim, a respeito dos avanços na alfabetização durante o período em que se instaurou a Reforma de Couto Ferraz, Braga & Mazzeu concluem:

É possível constatar, portanto, que a instrução primária das crianças, embora fosse constitucionalmente destinada a todas elas, já previa uma exclusão formal da população indígena, escrava e de uma parte das mulheres, originando conseqüentemente um grande número de pessoas analfabetas, sem que existissem outras ações para alfabetizar essa população, o que estava em consonância com a estrutura agrário-exportadora e escravista do sistema. (Idem, p.32)

Ao pesquisar especificamente os documentos que tratam a respeito da alfabetização de Adultos, encontra-se o Decreto Nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878, em que se institui a criação de “cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau no sexo masculino no município da Corte”, em que poderiam se matricular “em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos.” (BRASIL, Decreto Nº 7.031-A).

Esse documento prevê ainda que tais cursos deveriam ser lecionados pelos professores públicos catedráticos das respectivas escolas, não havendo maiores informações sobre qualquer formação específica de tais profissionais para a regência do curso. Verifica-se no texto, apenas

a instituição de uma bonificação no salário referente à quantidade de alunos matriculados na disciplina. Ao contrário disto, o Decreto preocupa-se mais em estabelecer normas morais de comportamento, punições para os alunos e proibir a participação de mulheres. Além de restringir a duração do curso, já curto, de acordo com as estações do ano.

Na passagem para o período Republicano, constata-se que a situação do analfabetismo no Brasil não sofreu grandes mudanças, já que o esforço empreendido pelo Estado em solucionar o problema da Educação no país não saiu dos papéis e dos discursos. Destaca-se a Constituição Republicana de 1891, que exclui dos analfabetos o direito ao voto e, conseqüentemente, o direito das camadas mais pobres da população à reivindicação de suas necessidades e anseios. Desta forma, percebe-se que o analfabetismo no país faz parte de um projeto político de manutenção de privilégios. Constata-se mais uma vez que o desinteresse histórico dos governos pela questão estava diretamente ligada à preocupação com a continuidade do poder público nas mãos das elites nacionais.

Além disto, como no período do Império, em que os grandes centros intelectuais se localizavam prioritariamente na área de residência da Corte, os projetos voltados para a educação continuavam sendo voltados principalmente ao Sudeste, região em que estavam instaladas as bases da economia cafeeira. Enquanto o Norte e o Nordeste, regiões formadas por camponeses, eram propositalmente esquecidas reforçando as diferenças regionais em relação à educação e a quantidade de analfabetos como pode ser observado na **tabela 04** (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Ferraro (2002) relata que em 1872 o primeiro censo é realizado no Brasil e constata uma taxa de analfabetismo de 82,3% para população de cinco anos ou mais. Esse quadro não mudou até o censo de 1890, que apontou um leve declínio na taxa para 82,6% considerando a mesma população de cinco anos ou mais. Essa leve queda não representou uma melhora nas taxas de analfabetismo da população, pelo contrário, no final do Império, a situação era absurda e generalizada em todas as regiões do Brasil (p. 34). Interessante verificar a exposição de Vieira (2003) no prefácio da obra *O Ensino Público* de Antônio de Almeida Oliveira (1973) que foi reeditada pelo Conselho Editorial do Senado Federal em 2003.

[...] grassava o analfabetismo no Brasil, chegando a 80% da população livre em 1872, subindo para 83% após a liberação dos escravos, e mantendo-se no patamar de 80% até 1920, quando baixou um pouco, para 76%, nas vésperas da Revolução de 1930. Compreende-se que “alfabetização” era definida como um conhecimento mínimo, comprovado por meio da habilidade de o indivíduo saber soletrar palavras, e desenhar o próprio nome (VIEIRA, 2003, p.19)

Nessa obra Oliveira apresentava um panorama da educação pública brasileira no século XIX e destacava os problemas da educação e alguns de seus inimigos. Oliveira responsabilizava a Igreja e os políticos por se colocarem como opositores à educação pública favorecendo aos interesses dos donos de escolas particulares.

Oliveira acusava os políticos de manterem o povo analfabeto, como um rebanho de eleitores ignorantes. Mais ainda, afirmava serem esses políticos “...como morcegos, que precisam das trevas para melhor sugar o sangue” de suas vítimas ignorantes (VIEIRA, 2003, p.18).

Outra obra que demonstra a extensão do analfabetismo no período é José Ricardo Pires de Almeida publicada em 1889 e reeditada em 2000, sob o título de História da instrução pública no Brasil (1500-1889). Nesse livro o autor relata que no Brasil Colônia “havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (p. 37). Diante dessa situação, no período do Império, era permitido aos analfabetos votarem, contanto que possuíssem títulos e bens. O autor ainda apresenta uma comparação entre a situação do porcentual da população escolarizada no ano de 1886, em nosso país vizinho, a Argentina que gerava em torno de 6%, enquanto o índice brasileiro era de 1,8%.

Segundo Bomeny (2003a) os números apontados pelo recenseamento realizado no Brasil em 1906 apresentavam uma média de analfabetismo nacional em torno de 74,6%. Somente o Distrito Federal, Rio de Janeiro, que apresentava números um pouco melhores de 48,1%. “Um país analfabeto de ponta a ponta” (2003a, p.2) como pode ser observado na **tabela 04** sobre a quantidade de analfabetos por estados verificada no recenseamento de 1906.

Tabela 04 - Analfabetismo em diversos Estados o Brasil
Recenseamento de 1906

por 1.000 habitantes		
Estados e Distrito Federal	Sabiam ler	Eram Analfabetos
Alagoas	200	800
Amazonas	321	679
Bahia	228	772
Ceará	218	782
Distrito Federal	519	481
Espírito Santo	269	731
Goiás	218	782
Maranhão	254	746
Mato Grosso	270	730
Minas Gerais	256	744
Pará	300	700
Paraíba	168	832
Paraná	239	761

Pernambuco	193	807
Piauí	173	827
Rio de Janeiro	231	769
Rio Grande do Norte	204	796
Rio Grande do Sul	326	674
Santa Catarina	257	743
São Paulo	247	753
Sergipe	247	753
Média geral	254	746

Fonte: Bomeny (2003a)

Com as transformações advindas da decadência da economia cafeeira, surgem diversas movimentações no país a respeito da pauta da educação. Desse modo, colocam-se em campos opostos, de um lado, os liberais exigindo uma maior democratização do acesso ao ensino dentro do sistema capitalista. E os socialistas e anarquistas, de outro, defendendo uma escola universal e gratuita, além da derrubada do modo de produção vigente, raiz de todas as questões colocadas à sociedade.

É no bojo destas agitações e em resposta a elas que, surge em 1915, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Sua grande conquista está em ter colocado o debate sobre a alfabetização no centro das discussões do país naquela época. Apesar disso, não conseguiu uma baixa significativa em relação aos índices de analfabetismo, o que mais tarde iria se concretizar em maior apoio popular e organização frente a esta demanda.

Considerando que até 1900 mais de 80% da população era rural, “comandada por grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa” (BOMENY, 2003b, p.13) verifica-se que a analfabetismo absurdamente alto não sensibilizava a elite brasileira nesse momento.

Segundo Romanelli (1986) a preocupação da sociedade com o grande número de analfabetos surgiu no início século XX, diferentemente do que ocorria em países mais desenvolvidos a partir da segunda metade do século XIX, com a “implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita” (p. 59). Essa mudança nesses países, foi impulsionada principalmente pelas novas exigências do capitalismo industrial que necessidade de

trabalhadores que possuíssem pelo menos, um mínimo de qualificação para o trabalho. E pela urbanização mais acelerada que já ocorria nesses países.

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1986, p. 60).

Portanto, a Revolução ocorrida na década de 1930²⁵, representou a intensificação do capitalismo industrial e, com isso, novas exigências educacionais, e como consequência o modo como o Estado passa a agir em relação à educação. Contudo, Lourenço Filho (1965) em sua pesquisa intitulada *Redução da Taxa de Analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise* demonstra que assim como a ampliação do capitalismo não ocorreu de maneira análoga em todo país, a demanda pela educação também não se deu de forma homogênea. Assim, em regiões onde o crescimento do capitalismo industrial não imperava a procura pela escola não era a mesma.

[...] a demanda geral mostra, porém, estreita associação com as condições da vida demográfica e econômica, antes de tudo. É fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta. Enfim, a capacidade das escolas não chega a ser devidamente aproveitada (LOURENÇO FILHO, p. 265-266, 1965)

Lourenço Filho (1965) relata ainda distingue a situação oposta, ou seja, as localidades em que a economia capitalista ascendia a pressão pela escolarização era maior.

Dá-se o contrário onde haja grupos mais adensados, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação do trabalho, por deslocamento crescente de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária e mineração), para os de manufaturas e atividades industriais em geral. Quando isso se passa, vêm a crescer também as ocupações terciárias (administração, transportes, serviços em geral), cuja influência na integração das pequenas comunidades logo se faz sentir. Então, a leitura e a escrita

²⁵ A revolução de 30 foi um movimento armado que teve início em 3 de outubro de 1930, tendo como líder civil Getúlio Vargas, sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro. O primeiro objetivo era de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse do presidente eleito da República de Júlio Prestes. Como resultado da revolução de 30 ocorreram profundas mudanças tanto políticas, sociais, como econômicas na sociedade brasileira fazendo com que esse movimento revolucionário fosse considerado o marco inicial da Segunda República no Brasil. Ver mais em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>

passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta (LOURENÇO FILHO, p. 266, 1965).

Romanelli (1986) defende que esse desenvolvimento desigual tanto do modo de produção capitalista como da escola no território brasileiro acabou gerando sérias contradições no sistema educacional brasileiro. Pois,

[...] se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica e, se assim podemos exprimir-nos, geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas patenteadas através dos seguintes fatos: (a) O fato de vivermos, em matéria de educação, como nos demais aspectos da vida social, duas ou mais épocas históricas, simultaneamente, e de sermos com isso obrigados a resolver problemas que outros povos já resolveram há um século ou mais, enquanto enfrentamos situações mais complexas, cuja superação está a exigir uma tradição cultural e educacional, que ainda não temos. b) E com isso, o fato de expor-nos ao risco de enfrentar e até mesmo, a nosso ver, de passar a viver o dualismo educacional que se traduz pela presença do analfabetismo e ausência de educação primária gratuita e universal, ao lado de uma profunda e sofisticada preocupação pedagógica (ROMANELLI, 1986, p. 60-61)

Nesse contexto de expansão modo de produção capitalista entra em cena outra questão intrínseca a sociedade capitalista, a luta de classes. E desta maneira, o crescimento escolar também foi acometido por essa luta, absorvendo as contradições dessa nova sociedade. Romanelli (1986) relata que tanto se encontrava a pressão social por educação, “cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino”(p.61), como por outro lado, havia “o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante””(p.61).

A autora expõe que nesse cenário de lutas e contradições, o Estado passa agir levado mais pelas “pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação” (ibidem, p.61) promovendo a inevitável expansão escolar, de forma apressada e improvisada.

Os dados demonstram, portanto, enorme expansão do ensino depois de 1920. Enquanto nessa época a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era, praticamente, de 9% apenas, em 1940, ela já era de 21,43% e, em 1970, chegou a 53,72%. É evidente a insuficiência dessa expansão, de vez que, em 1970, ainda 46,28% da população escolarizável estavam fora da escola. Mas é evidente também o progresso alcançado, desde 1920, quando mais de 90% da população escolarizável não frequentavam a escola (ROMANELLI, 1986, p. 64).

Sendo assim, as oportunidades educacionais foram ampliadas, entretanto, a forma como essa ampliação ocorreu não foi aceitável nem em relação de quantidade, menos ainda no aspecto da qualidade.

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo [...] às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 1986, p. 61).

Logo, é possível afirmar que a elite definiu os moldes e o alcance da escola a ser ofertada e como podemos constatar na **tabela 05** essa escola realmente não conseguiu atingir a universalidade. O percentual de pessoas com 15 anos de idade ou mais foi reduzindo aos poucos, década a década. No entanto, na década de 1960, a quantidade de analfabetos era ainda muito significativa, em torno de 39,7% da população.

Tabela 05 – População analfabeta com 15 anos ou mais e taxa de analfabetismo

Ano	Total (1)	Analfabeta (1)	Taxa de Analfabetismo (2)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico

(1) Em milhares

(2) Em porcentagem

Durante o governo do Getúlio Vargas, mais especificamente entre o período de 1930 e 1954, as mobilizações populares em torno da pauta alfabetização aumentaram significativamente, sobretudo por conta da questão eleitoral e da necessidade de angariar novos eleitores das camadas populares (SAVIANI, 2008).

Estas reivindicações de cunho político refletiram na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, durante o governo de João Goulart, e tendo como principal norte a erradicação do analfabetismo. Entretanto, com os processos que desencadearam no golpe civil-militar no ano de 1964, as manifestações populares em torno das demandas dos direitos à educação deixaram de figurar no centro das prioridades dos governos militares. E foram fortemente reprimidas, já que neste momento, ainda mais do que antes,

colocou-se em primeiro lugar a abertura da economia do país ao capital estrangeiro em detrimento das necessidades básicas da população.

Nesse cenário, as políticas públicas voltadas para o acesso à educação públicas e de qualidade eram tidas como pautas da esquerda. Logo o principal objetivo do ensino passou a ser a formação de mão de obra para atuar nas novas indústrias que surgiam no país. É neste contexto que se constitui a educação tecnicista no Brasil, voltada não para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas e da emancipação dos sujeitos, mas, prioritariamente para a voltada para atender às necessidades exigidas pelo novo mercado de trabalho (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Paulo Freire (1963) já alertava para o fato de “não ser possível ao educador – hoje mais do que ontem – discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do novo clima cultural que se instala, como se pudesse ele operar isoladamente” (p.4). Assim, em acordo com as palavras do autor, considera-se que uma educação voltada tão somente para a transmissão e depósito do conhecimento das letras e números, como se fosse os estudantes sujeitos passivos do processo, não contribui para o avanço da sociedade enquanto meio de reflexões, crescimento, debates e mudanças.

Conforme Freire (1963) não é concebível desvincular o processo de alfabetização, em todas as fases da vida, mas sobretudo quando se trata da aprendizagem de jovens adultos, de todos os outros processos e relações a que fazem parte os indivíduos. Também que constituem a sala-de-aula (tanto educadores, quanto estudantes), já que o próprio analfabetismo é um fato político e indicador de um determinado tipo de arranjo social, cultural e econômico. Em vista disso, esse tipo de ensino, tecnicista, parte de um projeto de sociedade que visa domesticar os sujeitos a fim de manter a ordem das relações sociais colocadas. Esse é o objetivo central dos governos autoritários e unilaterais, como são as ditaduras.

Deste modo, o grande “legado” na área da educação deixado pela Ditadura civil militar foi de uma grave crise política, tendo em vista o sucateamento das instituições públicas de ensino e a falta de investimentos econômicos na área. Em certa medida, esse descaso com a educação, já acontecia em épocas e governos anteriores, como já colocado ao longo desta seção. Embora, nesse período houve também de uma grande mudança nos próprios sentidos da educação.

As tarefas herdadas pelos movimentos em torno da educação no período que se seguiu ao fim da Ditadura eram, neste sentido, gigantes. E, por isto, é possível afirmar que, por mais que o período de redemocratização no país tenha sido marcado por fortes dificuldades no que se refere à reorganização dos movimentos populares. Por parte dos profissionais da área da

educação houve um aumento considerável da organização em torno das pautas referentes aos projetos de ensino público e gratuito, de alfabetização, de formação e pela remuneração de professores (SAVIANI, 2008, p. 402). Das movimentações ao redor do país em torno destas pautas, o autor destaca:

Em âmbito estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense (SAVIANI, 2008, p. 406-407).

Nesse sentido, a partir de uma lógica perpetuada pelos governos que se sucederam ao período logo após à Ditadura, o que se priorizou foi a formação de mão de obra técnica. Isso se fez em detrimento de um ensino de qualidade voltado para a autonomia, emancipação, integralização e reconhecimento das capacidades humanas. Além do sucateamento das instituições públicas voltadas para a acumulação de capital.

Como consequência do descaso ou reflexo da promoção de ações danosas no campo educacional, vemos que a educação no Brasil traz consigo um legado de insuficiência e incapacidade de se desenvolver plenamente. Isso pode ser percebido nos dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, revelam que as taxas de analfabetismo continuavam preocupantes naquele momento.

O quadro de uma educação pública ineficiente mostra que no ano de 2000 o Brasil acumulava 16 milhões de analfabetos dentro da população de 15 anos ou mais (IBGE, 2010) o que equivalia a 13,6% da população nesta faixa etária, um índice de analfabetismo funcional de 27,3% (IBGE, 2001) e taxas de abandono escolar de 12% no ensino fundamental e 16,6% no ensino médio (IBGE, 2000), e com apenas 45,9% de docentes com nível superior no ensino fundamental, enquanto a rede privada possuía 62,5% (IBGE, 2000). (BRAGA & MAZZEU, 2017, p. 43)

Além disto, é perceptível que estas taxas estavam intrinsecamente relacionadas às etnias. O que comprova mais uma vez que a pauta da alfabetização no Brasil é uma questão transversal que atravessa as mais diferentes faces das desigualdades da população, como pode-se observar na **tabela 06**.

Tabela 06: Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça – Brasil – 1991 e 2000

	Cor ou Raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Pessoas de 10 a 14 anos de idade							
1991	16,1	7,1	24,5	3,1	23,8	48,6	16,4
2000	5,9	3	9,9	3	8,5	19,8	8
Pessoas de 15 anos ou mais de idade							
1991	19,4	11,9	31,5	5,4	27,8	50,8	18,7
2000	12,9	8,3	21,5	4,9	18,2	26,1	16,1
Redução das taxas entre 1991 e 2000, em pontos percentuais							
10 a 14 anos	-10,2	-4,1	-14,6	-0,1	-15,3	-28,8	-8,4
15 anos ou mais	-6,5	-3,6	-10	-0,5	-9,6	-24,7	-2,6

Fonte IBGE- Censo Demográfico- 1991 e 2000

A partir da consolidação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2002, diferentes políticas públicas voltadas para a erradicação da pobreza e da miséria foram colocadas em prática, algumas inclusive no âmbito educacional. No que se refere à alfabetização especificamente, promulgado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), prevê a erradicação do analfabetismo, entretanto os índices de alfabetização não se alteraram significativamente nos períodos de vigência desse projeto.

De acordo com o documento oficial do Ministério da Educação que institui o Programa, as áreas prioritárias de ação do PBA são aquelas que demonstraram, de acordo com o Censo realizado pelo IBGE, em 2000, possuírem um maior número de analfabetos. Essa é uma questão importante para o reparo histórico com as regiões que foram abandonadas à miséria e à falta de oportunidades desde o período de industrialização e urbanização do país.

Por outro lado, os profissionais envolvidos no PBA, ou seja, os alfabetizadores e coordenadores das turmas, recebiam somente uma “bolsa” por seu trabalho, apenas para custear as despesas que poderiam haver durante a realização de suas atividades. Em vista disso, constata-se, que não houve um compromisso mais sério com a continuidade destes educadores no projeto, também promovendo a desqualificação do trabalho daqueles que estão presentes no dia-a-dia da educação brasileira.

Outrossim, a bolsa não era concedida a todos os profissionais, pois existia também a modalidade de trabalho voluntário. Perpetuando, conseqüentemente, a visão equivocada, amplamente difundida na sociedade, de que o magistério é uma carreira exercida por vocação e amor. Diferentemente da percepção de que o magistério é um trabalho sério, que demanda

formação contínua e grandes esforços para lidar com a realidade da situação precária do sistema de ensino no país.

A respeito da formação destes profissionais, o documento “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado”, de 2001, prevê:

A instituição formadora, ao elaborar a proposta para formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do PBA, deverá considerar a heterogeneidade presente no grupo, sua diversidade de experiências, de histórias de vida e expectativas. Neste sentido, a **formação** deverá ser compreendida e desenvolvida em um **processo contínuo**, no qual os coordenadores de turmas e os alfabetizadores do PBA participam de uma **formação inicial**, em período que antecede o início das turmas de alfabetização, e permanecem em processos de **formação continuada** durante todo o período em que estiverem envolvidos em práticas educativas no âmbito do programa. (MEC/SECADI, 2001, p. 13)

O documento versa ainda sobre os conteúdos básicos que devem ser abordados na formação dos alfabetizadores que atuam no projeto, em que se destaca:

a especificidade da educação de jovens e adultos, a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades, incluindo abordagem das questões de identidade de gênero, geracional, relações étnico-raciais e especificidades regionais. b) o desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o processo histórico-sócio-cultural de humanização (relação homem-natureza, sociedade e cultura); as contribuições de Paulo Freire; as dimensões técnica e política da alfabetização; c) as concepções de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, fundamentos e respectivas metodologias; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizados ensinam e aprendem); metodologias de formação de leitores e mediadores de leitura, práticas sociais de leitura e inserção social dos sujeitos; função social da leitura e da escrita, da matemática e de outros campos do conhecimento. (...) f) os jovens e adultos no mundo do trabalho, os contextos nacional e regional, incluindo a abordagem das dimensões social, política, econômica, cultural, ambiental e a realidade urbano-rural no mundo do trabalho; g) a apropriação da escrita e da leitura como exercício de cidadania; a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização (por exemplo, impacto sobre o registro civil de nascimento e outros documentos básicos). (ibidem, p. 21)

É possível perceber que há, ao menos nos documentos apresentados pelo governo, um esforço para que o conteúdo da alfabetização esteja em sintonia com as demandas de cada grupo, e para que os profissionais que atuam no projeto compreendam a complexidade do emaranhado social e percebam as singularidades dos sujeitos com quem lidam no cotidiano das relações de aprendizagem. Há ainda um foco na questão da alfabetização enquanto sinônimo de transformação social, o que pode, em tese, significar na prática uma mudança qualitativa da visão mecanicista do ensino para formação de mão de obra.

Assim, apesar de o PBA não trazer, até o momento, um grande impacto qualitativo de diminuição – ou da erradicação, como é o objetivo do Programa – do número de analfabetos no Brasil, e salvo suas grandes limitações, em especial as que dizem respeito à (falta de) valorização do profissional que atua na alfabetização, conclui-se que o Programa pode ser lido como um importante passo para colocar a questão em debate dentro das instituições de ensino e da sociedade como um todo.

Alfabetismo Funcional.

Tabela 07 - Taxas de Analfabetismo Funcional no Brasil - 1992-1999 em pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo

Anos	Pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo
1992	37%
1997	32%
1999	29%

Fonte: IBGE. Censos demográficos e PNAD 1999.

Tabela 08 – Taxa de analfabetismo funcional de 2001-2009

Período	Taxa de analfabetismo funcional
2001	27,3
2002	26
2003	24,8
2004	24,4
2005	23,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
Tabela extraída das Síntese de Indicadores Sociais de 2001 a 2009.

Também se faz necessário refletir sobre a maneira como este problema (analfabetismo) vêm sendo tratado pelos cursos de Pedagogia, em especial no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, tema central desta pesquisa.

3.3 Políticas Públicas voltadas para a Educação para Jovens e Adultos (EJA)

Da mesma forma que as políticas públicas voltadas para a alfabetização, os projetos de formação do Educação Para Jovens e Adultos (EJA) sofreram diversas modificações e momentos de descontinuidade ao longo de sua construção. Os avanços e retrocessos pelos quais

a EJA passou durante estes períodos fazem parte da própria história da alfabetização no Brasil, e está a esta intrinsecamente relacionada.

Como já pontuado nesta seção anteriormente, a década de 30, marcada especialmente pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, foi um período em que se iniciou uma forte industrialização e urbanização no Brasil, e com estes a necessidade de formação de mão de obra capaz de atuar nas novas formas de trabalho que se delimitavam. Assim, a educação se expande e começa a abarcar de forma mais contundente os adultos iletrados, e é neste contexto que começa a se estabelecer as bases da formação da EJA da forma em que se conhece atualmente.

Entretanto, é importante ressaltar que o ensino que era ofertado para estes indivíduos tratava especificamente da aprendizagem de letras e números, não havendo interesse por parte do Estado de oferecer maiores debates e reflexões, já que o objetivo não era neste momento a concretização da educação enquanto direito básico de todos os sujeitos, mas tão somente a necessidade de receber trabalhadores minimamente qualificados nas novas fábricas e indústrias que se instalavam no país. Deste modo, passava longe da educação de adultos outros temas e questões que não estivessem estritamente ligados ao ensino da leitura, escrita e das operações básicas de matemática.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação, constituir a trajetória da EJA não é uma tarefa simples, já que em diversos momentos na história do país aconteceram campanhas e projetos em torno desta temática. Entretanto, é possível afirmar que suas bases foram formadas a partir dos seguintes projetos:

Mas foi apenas em meados de 1940 que a EJA se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Em âmbito nacional, destacam-se: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos (1947) e o desenvolvimento de campanhas como a Campanha de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). As campanhas de educação de jovens e adultos ganharam força nessa época, devido à necessidade de aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país, com o fim do Estado Novo e a integração dos migrantes rurais aos centros urbanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 3)

Fundamental no processo de formação dos projetos de Educação para Jovens e Adultos, o teórico e educador Paulo Freire foi quem, durante a década de 60, influenciou diretamente na construção das bases de um projeto nacional de alfabetização de adultos. Suas principais contribuições dizem respeito à necessidade de incorporar a educação nos processos de vivência dos sujeitos, ou seja, partir do conhecimento que já existe para traçar novos horizontes de

aprendizagem. Como se pode perceber, esta visão é completamente oposta ao ensino mecânico e tecnicista, formador de mão de obra, já que compreende não apenas que todos os indivíduos possuem determinado tipo de conhecimento, sem haver distinção entre o que é mais importante, como também concebe a educação como formadora das capacidades plenas do ser humano, caminho que leva à emancipação, à liberdade e à autonomia.

Opomo-nos a estas soluções assistencialistas ao mesmo tempo em que não aceitamos as demais porque estas guardam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar contradizem a vocação natural da pessoa pode ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe assistência um objeto passivo sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar contradizem no processo de democratização fundamental de que estamos situados a verdadeira assistência por isso é a de que ajuda alguém a ajudar-se. (FREIRE, 1963, p. 6)

Freire (1963) compreendia que o processo de aprendizagem deveria partir do sujeito, sendo ele o protagonista da sua própria construção, em um movimento dialético de consciência e trânsito de sua realidade objetiva e dos novos caminhos que se mostravam com o que era conhecido. Assim, em 1964 as iniciativas do educador e suas contribuições teóricas passaram a ser o principal norte do governo federal na concepção de políticas públicas voltadas para o ensino de adultos. É interessante perceber que este é o momento da história que precede o Golpe Militar, e é também justamente quando estava emergindo no país uma onda de construção de projetos progressistas e voltados para a transformação social. Como é notório, os projetos de Paulo Freire são radicais ao sugerir a educação enquanto um ato de rebeldia e de saída para as mudanças necessárias em uma sociedade marcada pela opressão e pela miséria.

Entretanto, como já colocado anteriormente nesta seção, o Golpe Militar que o país sofreu fez com que os governos que se seguiram não apenas suspendessem os projetos de ensino e alfabetização que estavam em vigor, como também criassem novas ações pautados em outras visões sobre a educação, sendo que o projeto que guiava estas visões era Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que teve a duração de quinze anos e limitava o acesso à educação dos jovens e adultos à aprendizagem da escrita e leitura.

Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Em primeira instância, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Organizada como programa de impacto estadunidense, com financiamento e acordos MECUSAID, e ideologia da segurança nacional, a Cruzada visava a integração e subordinação ao capital internacional. Sua ação restringiu-se, no entanto, a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar. Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permaneceu vigente por quinze anos. Distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBRAL centralizou as iniciativas, como órgão de

concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever. (...) A terceira ação do Regime foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos. (ALMEIDA & CORSO, 2015, p. 9).

Além disto, é possível perceber ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, promulgada durante o governo do general Emílio Médici, que o ensino supletivo poderia ser ofertado em modalidade à distância, sob o pretexto de abranger o maior número possível de alunos. Aos ensinos de 1º e 2º grau, o documento prevê que o objetivo principal de suas aulas deveriam ser a formação técnica e profissional dos estudantes, voltada tão somente para a formação de trabalhadores, e não mais com um conteúdo focado no desenvolvimento humano a partir da apreensão da realidade, como era o projeto de Paulo Freire, derrotado pelo golpe militar.

Apesar de colocada a partir da LDBEN de 1971, foi no ano seguinte que o ensino supletivo recebeu os maiores traços de como se firmaria enquanto projeto, a partir de dois principais documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699 e o “Política para o Ensino Supletivo”, documento construído a partir de um grupo de trabalho e entregues ao Ministério da Educação. Ambos são de autoria e relatoria, respectivamente, de Valnir Chagas.

Três princípios ou “idéias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Contudo, tais leis acabaram por fazer crer uma ideia equivocada de EJA: “Difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização” (MACHADO, 2008). Por sua vez, Ghiraldelli Júnior afirma que a Ditadura foi um período que, ao longo de décadas, serviu de palco para, em termos educacionais, fazer “prosperar” a repressão:

[...] privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para

tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmoralização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 112).

Neste contexto, não havia tempo nem lugar para pensar na Educação de forma geral, tampouco na formação dos professores para atuarem na EJA. Assim, o objetivo central do ensino supletivo era “recuperar o passado reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” (HADDAD; DI PIERRO, p. 117). Desta forma, mais uma vez, os capítulos dos processos de construção de políticas públicas para jovens e adultos sofrem um grande rompimento, como é colocado em toda a trajetória da educação brasileira, pautada por uma série de avanços e retrocessos.

Após este período, o processo de redemocratização trouxe ao Brasil novos ares, de reorganização dos movimentos sindicais e populares, da retomada dos partidos de esquerda, de um grande sentimento de urgência de transformar os legados dos “anos de chumbo” e da esperança em relação aos novas possibilidades e caminhos a serem percorridos. Tal situação refletiu positivamente na formação dos professores, propiciando debates sobre a atuação do pedagogo e assim remando a favor dos cursos que valorizaram a EJA como campo de formação.

Machado (2008), dentro desta perspectiva positiva, conclui que:

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA (MACHADO, 2008, p. 164).

Neste sentido, a organização da sociedade civil e a pressão por políticas públicas capazes de abranger os direitos básicos da população e a garantia do acesso às mais diversas formas de expressão do ser deram origem à Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, um documento avançado na teoria, mas que encontra, até os dias atuais, diversas dificuldades em se concretizar na prática e no cotidiano da sociedade brasileira, já que o que ali está assegurado em tese precisa, para se consolidar, da eliminação total dos mais diferentes níveis de desigualdade aos quais o Brasil tem sofrido ao longo de sua história.

A Constituição Brasileira estabeleceu que todas as pessoas tivessem acesso à Educação, “sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996” (PACHECO, SILVA, 2014, p. 03). Nessa esteira, preconiza o art. 205 da Constituição Federal de 1988 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O inciso VII do art. 206 propõe ainda a “garantia de padrão de qualidade” como princípio a ser levado em conta. No entanto, conforme sabido, na prática, notadamente na Rede Pública, tal padrão de qualidade não é observado, seja em decorrência do baixo salário dos professores e demais profissionais de Educação, seja pela falta de estrutura adequada da Escola, relegando-se, assim, o comando constitucional.

Segue o art. 206 da Constituição Federal de 1988, que preceitua que o Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, *in verbis*:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Deste modo, logo nos primeiros anos da redemocratização, extinguiu-se o MOBREAL, tendo em vista que este era um projeto que carregava em sua essência a lembrança da Ditadura, além do fato de que, na prática, resultava em uma oferta de educação de má qualidade e extremamente limitada. Assim, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que assumiu a responsabilidade de coordenar o ensino de jovens e adultos no país, a formação de educadores e a produção de materiais. Ao contrário de ações anteriores, a Fundação estava ligada às Secretarias de Educação do MEC.

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que

clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (Idem, p. 120)

Em 1990 o governo extingue o programa Educar, como uma das ações realizadas pelo então presidente Fernando Collor de Melo, a fim de “enxugar a máquina estatal” e transferir para a esfera privada as obrigações do Estado, práticas comuns de governos que seguem a cartilha neoliberal. Assim, as tarefas relacionadas à educação de jovens e adultos passam a ser executadas através de iniciativas espontâneas da sociedade civil e organizações ligadas à educação (HADDAD; DI PIERRO, p. 121). A resolução tomada por Collor para substituir o Educar foi o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que prometia a transferência de recursos da União para estas iniciativas populares e privadas que surgiam para dar resposta à questão do analfabetismo no país. Entretanto, mais uma vez, o Programa não apenas não conseguiu realizar o que propunha como também foi extinto pelo governo que sucedeu o *impeachment* de Collor.

Após este longo período marcado por descontinuidades, o grande salto que a formação de jovens e adultos conseguiu alcançar no que se refere às políticas públicas aconteceu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/1996), da qual o então senador Darcy Ribeiro foi o relator. Esse documento versa em seu artigo 4º sobre o oferecimento “de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova

LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos. (p. 122)

Assim, um dos maiores avanços que a Lei promoveu foi a previsão da elaboração de Planos Plurianuais com propostas e metas para a educação, a partir da iniciativa de entidades e instituições que se organizam em torno da questão. Deste modo, a partir de 1997 iniciou-se a construção de um Plano Nacional para a Educação (PNE), sendo duas propostas foram colocadas, a primeira elaborada pelo próprio governo, e a segunda construída a partir do encontro de entidades estudantis, sindicais e populares no II Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte. Este documento recebeu o nome de “PNE da sociedade brasileira”. Mesmo tendo em seu centro questões muito semelhantes no que se refere ao ensino para jovens e adultos, o “PNE da sociedade brasileira” divergia da proposta do governo por questões relacionadas ao contingente de financiamento necessário para colocar em práticas as ações que deveriam ser realizadas para cumprir os objetivos pontuados, e sobre as próprias metas que deveriam ser alcançadas ao longo do período de vigência do Plano (HADDAD; DI PIERRO, p. 122).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a EJA é constituída como Modalidade de Ensino, “além de ser determinado que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos” (PACHECO, SILVA, 2014, p. 3). A partir da referida Lei 9394/96, buscou-se superar o caráter de suplência e reafirmar a EJA como direito e modalidade da Educação Básica. Historicamente, a formação dos professores no Brasil foi realizada por meio das escolas normais, ou seja, não havia formação específica para atender os alunos jovens e adultos. Machado (2008) entende que as escolas normais foram os lugares da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando ocorreu a criação das Faculdades de Educação. Além disso, Machado (2008) explica que, antes da LDB de 1996, não havia previsão específica para a formação dos professores do Ensino de alunos jovens e adultos. Em suas palavras:

O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos (MACHADO, 2008, p. 164).

Uma grande dificuldade que a educação para jovens e adultos passou nesta época, e que reverbera até os dias atuais, foi em relação ao seu financiamento, já que o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado a partir da revisão de um dos artigos das Disposições Transitórias da Constituição, por meio da reforma educacional que se iniciou em 1995. Na prática, o FUNDEF cria um novo arranjo de distribuição de financiamento público na educação, sendo que os estados receberiam a partir de então um contingente de verbas equivalente ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos. Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado. (p. 123)

Deste modo, as políticas para a EJA sofriam mais um duro golpe, e cada vez mais o cumprimento das metas necessárias para a supressão do analfabetismo e para a prática da educação continuada como direito de todos os cidadãos se torna mais distante. É possível perceber que, ao longo da história, questões orçamentárias foram em diversos momentos utilizadas como base de justificativa para a exclusão de ações que deveriam, em tese, estar na prioridade da agenda política de qualquer país que tenha um compromisso mínimo com a formação e o desenvolvimento de seus cidadãos.

O fato é que nem sempre esta falta de orçamento está ligada à cortes do financiamento, ou seja, em alguns momentos esta situação acontece de maneira indireta, como na descentralização orçamentária citada a partir da colocação do FUNDEF. Em todos os casos, a consequência é sempre a demonstração de que a Educação de Jovens e Adultos não é algo prioritário no país nas agendas do Executivo. Entretanto, esta questão (em especial no que se refere à alfabetização) sempre está em pauta, colocada pela sociedade civil e por movimentos

organizados, que se esforçam tanto em não deixar a problemática cair no esquecimento, quanto em buscar soluções práticas para, de maneira auto organizada, sanar as necessidades que os sujeitos possuem em relação aos seus processos de aprendizagem. Assim, ainda que tenha passado por sérias dificuldades relacionadas à falta de recursos, a educação para jovens e adultos continuou sendo pautada e, de diversas formas, executada, por iniciativas populares.

Neste sentido, três projetos se destacam na década de 90 neste formato de parcerias entre sociedade civil e Estado, sendo que nenhum deles era submetido ao Ministério da Educação: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). É importante compreender de qual forma os três programas atuaram nestes tempo, quais suas ações, objetivos e formas de organização, para refletir sobre quais são os resultados alcançados pelas iniciativas, e mais do que isto, entender de qual forma programas descentralizados e que partem de iniciativas que não recebem o apoio direto do Ministério da Educação, ou que não são executados por ele, conseguem (ou não) suprir a falta de políticas públicas propostas e realizadas pelo Executivo focalizadas na questão da educação de jovens e adultos. Desta forma, resume-se a seguir alguns pontos principais dos projetos enunciados, a partir da análise dos autores Haddad e Di Pierro (2000).

Em linhas gerais o PAS, de 1996, foi um programa executado pelo Conselho da Comunidade Solidária, entidade ligada ao Executivo que visava o combate à pobreza, em uma grande articulação entre governo federal, universidades públicas e entidades privadas, com um plano de ação de alfabetizar os participantes do projeto em apenas cinco meses.

A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. Manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes. (p. 124)

Já o PRONERA partiu de uma articulação realizada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e tendo iniciado seus trabalhos em 1998, no ano seguinte já havia alcançado a marca de 5,5 mil alfabetizados. Sua principal ação se refere à alfabetização de trabalhadores do campo, com o financiamento do governo federal e apoio das universidades públicas. O PLANFOR, por sua vez, focaliza suas ações a um público que já está inserido no mercado de

trabalho formal, ofertando a estes cursos de habilidades básicas requeridas pelo mercado e se apoiando em uma organização difusa composta por diversas organizações, sindicatos, secretárias de educação e outros órgãos públicos e privados.

Deste modo, percebe-se que as políticas públicas criadas pelo Estado para solucionar a questão do analfabetismo no Brasil surgem, historicamente, sempre de um senso de urgência em dar respostas, muitas das vezes simplistas e temporárias, a um problema que se tornou uma das principais características do país. O fato de estas políticas estarem relacionadas à planos de governo, que mudam de tempos em tempos, faz com as ações sejam transitórias, e portanto, ineficazes.

Além de seu caráter transitório, é característica das ações do Estado relacionar e submeter a educação ao mundo do trabalho. Assim, criam-se projetos que não necessariamente atendem às necessidades de aprendizagem do ser humano, mas daquilo que o mercado precisa para o momento. Ainda que estas iniciativas fossem eficazes e resultassem em uma diminuição ou erradicação dos índices de analfabetismo, as consequências deste tipo de ensino são enormes para os indivíduos e para toda a sociedade, pois elimina-se da educação o seu papel essencial, o fator pelo qual ela mesma existe: a contribuição na construção do pensamento crítico, dos debates sobre as relações sociais e a visão de transformação da realidade.

Deste modo, a concepção de educação voltada para a lógica do mercado é incoerente e nunca conseguirá dar conta da realidade das desigualdades sociais, que são elas mesmas geradas pelas mais diversas contradições que existem no trabalho dentro do modo de produção capitalista. Além disto, é desleal inculcar nos indivíduos a ideia de que, quando escolarizados, eles possuem mais chances de conseguir aumentar a sua qualidade de vida e suas condições econômicas, sendo que o mercado para o qual eles são formados dentro desta lógica educacional funciona justamente para manter e aprofundar as desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas. Para além das limitações dos projetos aqui pontuados, concebe-se que estes são, em linhas gerais, os limites da EJA em todas as suas formas já concebidas.

No que se refere à formação de professores para atuar na EJA, como será possível verificar com maior clareza na seção 3 do presente trabalho, percebe-se que exista legislação que garanta a Educação dos Jovens e Adultos e a formação dos professores, permanece a necessidade de se realizarem ajustes. Corroborando essa afirmação tem-se a reflexão de Ventura:

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as

especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas (...) (VENTURA, 2012, p.74)

Ademais, no tocante aos jovens, Bernard Charlot menciona:

Apesar da garantia do acesso à escola pública, muitos alunos são reprovados e abandonam seus estudos. Entre os fatores responsáveis por essa situação, muitos estudos e muitas pesquisas têm apontado a baixa qualidade do ensino e da inadequação da escola aos jovens das camadas populares que a freqüentam majoritariamente. Seja, porque se desconhece esse público, seja porque o professorado é submetido às condições incompatíveis com a formação continuada e com o aprimoramento pessoal, pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o saber tão relevante para o êxito da aprendizagem (CHARLOT, 2001, p. 33).

Os estudos de Bernard Charlot (2001) apontam que a maioria dos estudantes, jovens entre 13 e 17 anos, que vivem em bairros de baixa renda da cidade de São Paulo e estudam em escolas públicas, só vê sentido em ir à escola, na medida em que irá ser recompensado com um diploma, com um bom emprego. Visam ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila. Embora, o dinheiro seja o eixo central dos interesses dos jovens, o trabalho é apontado como o melhor meio para obtê-lo. Observa-se que, nesse discurso, não há a menção ao processo de aprender. O “espaço escolar é evocado principalmente como um local de apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão e “a aprendizagem, raras vezes, aparece associada à escola ou aos conteúdos das disciplinas escolares” (CHARLOT, 2001, p. 47). As menções feitas aos professores, por tais estudantes, colocam-se no sentido de que devem aqueles melhorar, de serem mais compreensivos, de explicarem mais vezes, de resolverem os problemas na base da conversa e de saberem ouvir os seus problemas.

A Escola deve ser, assim, um espaço onde se formam as crianças e os alunos para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e para exercerem sua cidadania. Ora, esta proposta deve vivenciar uma pedagogia da indignação e não da resignação. Almeja-se a constituição de seres pensantes, que são capazes de se indignarem contra arbitrariedades e humilhações. Da mesma forma, os professores não devem sofrer violência na sala de aula, nem devem ser desrespeitados. O respeito deve ser recíproco.

Não nos podemos olvidar de que as pessoas apresentam uma incrível capacidade de apreender e se desenvolver. E a Educação é o cerne dessa capacidade. Assim, os processos de educação começam no nível individual e são ampliados para o coletivo, preparando-se os alunos para um futuro melhor. No fundo, são os sujeitos o ponto de partida e de sustentação de todo o

processo de Educação. Compreendemos, desta forma, através da leitura da obra de Bernard Charlot (2001), que aprendizagem ser perfaz com vários elementos e, ainda que, de acordo com Paulo Freire:

A verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e da construção do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.14)

Ocorre que a formação de professores em prol da Educação de Jovens e Adultos não teve e não tem o devido tratamento, especificamente, debate-se com a ausência de políticas públicas voltadas para as peculiaridades dessa área que, por si só, demandam tratamento diferenciado. É importante, pois, frisar que é necessário que o educador da EJA compreenda o objetivo social que a modalidade tem, voltando-se para as classes dos desfavorecidos, criando possibilidades reais, objetivas e concretas para que a sua atuação se realize o melhor possível. Nesse contexto, é fundamental estabelecer diretrizes capazes de assegurar a qualidade do Ensino em todas as suas dimensões. Não nos podemos esquecer que, nesse quesito, estão as conquistas dos profissionais da Educação quanto ao plano de carreira e ao estabelecimento de um piso salarial profissional. Avanços esses que afastaram práticas como, por exemplo, a contratação, a demissão e a permanência de docentes à vontade e concordância política destes funcionários com a administração pública eleita. No entanto, ainda há muito por conquistar:

Falta, enfim, uma revolução real, efetiva e duradoura na educação brasileira. Não aquela decantada nos discursos políticos, no começo de cada ano letivo ou em cada aula que se inicia, mas uma revolução que, realmente, torne a educação prioridade absoluta de todas as ações e medidas dos governos e da sociedade, exatamente nos termos determinados pelo art. 4º do ECA e art. 227 da CF. (SOUZA, 2012, p. 237).

A leitura dos dispositivos constitucionais, da legislação e das considerações doutrinárias, conduz-nos a verificar não só que há uma urgente necessidade dos direitos à Educação a serem assegurados, visto que têm sido “esquecidos” pelas políticas públicas, bem como têm suscitado muitas discussões no que concerne à atuação do poder público em prol de sua concretude. Além disso, a legislação em vigor pode servir de vetor para orientar as políticas públicas e os objetivos primários do orçamento, pois, somente depois de concretizado é que as demais pretensões devem ser avaliadas e ponderadas. A destinação de recursos públicos, que já se encontram escassos, deverá, portanto, ter como norte principal a consecução e materialização da Educação. É importante também ressaltar que a formação dos professores para ensinarem na EJA e a sua prática pedagógica deverá apoiar-se na conscientização democrática, isto é,

constituírem-se enquanto educadores democráticos, que não apenas ensinam os conteúdos, mas igualmente ensinam a pensar certo (FREIRE, 1996).

Segundo Ventura:

Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser” (VENTURA, 2012, p. 73).

Consoante Santos e Oliveira, “a formação inicial não tem dado conta da formação teórica e prática dos alfabetizadores. Temos que considerar as dificuldades inerentes a essa revisão da profissão dos professores alfabetizadores e de sua formação” (2015, p. 14). Ou seja, deve-se ressaltar que a EJA tem suas próprias características, que devem ser visualizadas de forma a servir de vetor para os cursos de formação dos professores para atuar na sua área. Primeiramente porque os alunos são diferentes dos alunos dos cursos normais. Nas palavras de Pacheco e Silva:

[...] a EJA se constitui uma modalidade de ensino que está voltada para alunos com escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, que recorrem ao sistema de educação na juventude ou na fase adulta. A quase totalidade desses alunos da EJA, incluindo os adolescentes, são trabalhadores, que com muita dificuldade e responsabilidades profissionais e domésticas frequentam cursos noturnos na espera de uma boa escolarização na tentativa de melhorar sua qualidade de vida (PACHECO; SILVA, 2014, p. 3).

Contudo, atualmente, verifica-se que a EJA apresenta-se com outra roupagem, perpetrando alterações nos cursos e programas oferecidos aos professores:

As ações relativas à EJA referem-se, hoje, a cursos e programas dirigidos ao ingresso ou ao retorno à educação básica articulada preferencialmente à educação profissional (Lei nº 11.741/2008). Em razão disso, a EJA tem como referência não apenas as suas próprias diretrizes curriculares, mas, também, as do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Compreende a oferta de cursos e de programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e de adultos, cuja especificidade requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto, ou seja, com a experiência que ele traz para o processo (VENTURA; BONFIM, 2014, p. 4).

Segundo Pacheco e Silva:

Nos cursos de formação, em sua maioria, já são oferecidas as disciplinas que discutem sobre a parte teórica da EJA, como políticas públicas, objetivos, papel do professor, processo de ensino e aprendizagem, além do Estágio Supervisionado, o qual visa à inserção do discente no contexto do cotidiano da escola (PACHECO; SILVA, 2014, p. 5).

No entanto, Ventura e Bonfim (2014) chamam a atenção para os cursos de licenciatura, que ainda se encontram limitados no tocante ao Ensino de jovens e adultos:

Embora as conquistas no plano formal em relação à EJA sejam fundamentais, resultado da luta dos professores e movimentos sociais, vários estudos têm destacado a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura. Vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos (VENTURA; BONFIM, 2014, p. 3).

Soares e Simões (2004), através de suas pesquisas, encontraram os seguintes números que expressam um aumento na oferta de cursos que viabilizam a Educação dos Jovens e Adultos, embora, naturalmente, tais números sejam insuficientes para fazer frente a um país de dimensões continentais como o Brasil:

[...] segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 27).

Para Spiglón (2005), apenas “em 2003 a Educação de Jovens e Adultos retornou à agenda política, em especial o tema da alfabetização, apontada como uma estratégia para fazer frente à exclusão e à desigualdade e vista como uma via para a construção de uma sociedade democrática” para a garantia de direitos humanos e para a promoção da tolerância e da solidariedade (SPIGLÓN, 2005, p. 21). Ou seja, a partir de 2003, com o governo Lula, foi possível constatar uma ampliação do acesso à Educação de Jovens e Adultos, bem como um olhar mais específico para essa modalidade (COSTA, ZARATIM, 2013).

4 - A EJA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste segundo momento, realizar-se-á uma pesquisa denominada “estado da arte”, em que serão debatidas algumas pesquisas, presentes em teses, dissertações e artigos levantados, a respeito da temática central da presente tese. Deste modo, o objetivo central desta seção é compreender de qual modo a formação dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos vem sendo abordada dentro dos cursos de Pedagogia, a partir da análise de reflexões acadêmicas realizadas sobre o tema.

Como já colocado anteriormente, a EJA se trata de um tema complexo e de uma necessidade histórica da sociedade brasileira, pela qual já passaram diversas propostas e muito projetos foram iniciados e descontinuados. Neste sentido, portanto, faz-se necessário que a formação das professoras que atuam nesta área seja a mais completa possível, no que se refere à compreensão do histórico desta temática e de sua atualidade.

É importante que os cursos de Pedagogia ofereçam a seus estudantes a capacidade de atuar na área de modo a abordar as mais diferentes facetas da realidade social, já que se trata de um Ensino que lida, grande parte das vezes, com pessoas que já têm contato com o mundo do trabalho e até por conseguirem retomar, ou até mesmo iniciar os estudos apenas nesta fase da vida adulta, são frutos das mais diversas formas de desigualdade e opressão.

4.1 Formação De Professores: O Que Dizem As Pesquisas

A partir da noção de que a Educação não é apenas uma instância da vida social separada das demais. Mas que, além de integrar toda a esfera da realidade, a ela também modifica e é modificada a partir dos acontecimentos culturais, históricos e políticos. É possível compreender que, mais do que um sujeito que possui a tarefa de repassar conhecimentos a respeito dos conteúdos visados, o docente é também, e sobretudo, um agente social.

Um agente que participa ativamente, quer ele perceba ou não, da própria formação da sociedade, para além da formação curricular de seus alunos. Em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, esta noção se amplia um pouco mais e converge diretamente com a ideia de transformação social. Visto que, por mais que um diploma não tenha capacidade sozinho de mudar a realidade do sujeito que o possui. O próprio acesso às letras é transformador e revelador de novos caminhos para aqueles quem o conhecimento foi negado em seus anos iniciais.

Assim, compreende-se que a formação de professores deve abarcar as mais diversas formas de relações sociais, para que o ensino não seja refletido em uma mera transmissão e

repetição de conteúdo, mas em uma contínua aprendizagem – inclusive do próprio docente - a respeito das formas de organização social, de modo que a educação consiga ir além da mera formação técnica para o mercado de trabalho.

Diante disso, para compreender qual o lugar da formação de professoras alfabetizadoras destinados a atuar na Educação de Jovens e Adultos, implica, necessariamente, saber o espaço que esse tipo de conhecimento ocupa dentro das discussões da academia e nos Programas de Pós-Graduação (PPG) do Brasil. Dessa maneira, buscamos nesta seção realizar um estudo do tipo estado da arte sobre esta temática.

Realizar um estudo do tipo estado da arte nos permite organizar metodicamente as investigações sobre uma determinada temática ou linha de pesquisa. Oportunizando, dessa maneira, que possamos verificar através das pesquisas localizadas como o assunto tem sido tratado na academia. Ou seja, é possível reconhecer quais temas têm sido privilegiados nas investigações, os que têm sido menos discutidos, o que está atualmente sendo pesquisado, quais são as lacunas, o que ainda precisa ser explorado.

Mediante o exposto, este estudo se refere ao mapeamento e discussão da produção acadêmica produzida pelos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, por meio das dissertações e teses. Também buscamos fazer um levantamento de Trabalhos de conclusão de curso (TCC) ou Monografias divulgados tanto de alunos do curso de Pedagogia como de Cursos de pós-graduação *latu sensu* em educação. Fizemos a busca na WEB por artigos sobre a temática, mas para este estudo resolvemos utilizar apenas os artigos de revistas de educação e anais de congressos e seminários tradicionais de EJA. Também buscamos por livros produzidos sobre a temática.

Ao fazermos a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES) observamos que a produção na área da Educação tem sido uma das que mais apresenta percentuais altos entre teses e dissertações produzidas de 2013 a 2017²⁶.

O levantamento, inicialmente, foi extensivo, compreendendo não só a produção acadêmica *stricto sensu*, mas várias outras publicações acadêmicas, como livros, artigos publicados em periódicos científicos ou em anais de eventos. Inclusive documentos de órgãos públicos de educação e de organizações não governamentais. Entretanto, após os primeiros

²⁶ O Banco de Teses e Dissertações da Capes disponibiliza para consulta direta os apenas os trabalhos completos que foram colocados na Plataforma Sucupira a partir de 2013 até 2017. Teses e dissertações anteriores a essa datação só são possíveis de serem acessadas na íntegra nos repositórios das instituições promotoras dos PPG.

levantamentos, observamos que, se limitássemos a pesquisa a *formação das professoras alfabetizadoras para a EJA nos Cursos de Pedagogia*, essa pesquisa ficaria reduzida.

Portanto, optamos por ampliar um pouco a abrangência da pesquisa retirando o termo alfabetizadoras das palavras-chaves utilizadas nas buscas. Sendo assim, passamos a fazer o levantamento de produções acadêmicas com a temática *formação das professoras para a EJA nos Cursos de Pedagogia*. Percebemos também, que muitas das pesquisas sobre formação inicial na EJA não eram especificamente nos cursos de Pedagogia, muitos dos trabalhos se referiam a projetos e programas de preparação de professores para atuar área da EJA.

Desta forma, apresentaremos primeiro teses e dissertações sobre a formação inicial das professoras que irão atuar na EJA, para num segundo momento especificar os trabalhos que abarcam a formação no Curso de Pedagogia.

Assim, no que refere as teses desenvolvidas dentro dos PPG de educação do Brasil, que abordam formação de professoras para EJA pudemos obter o **quadro 02**:

Quadro 02: Teses a respeito da temática.

	Título	Autor	Instituição	Ano
1	A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	UFSC	2006
2	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos	Rosa Cristina Porcaro	UFMG	2011
3	Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação	Becky Henriette Gonçalves	PUC-SP	2011
4	Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	UFMG	2013
5	A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração	Maria Rita Nascimento Pereira	UNINOVE	2014
6	Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios	Ana Paula Ferreira Pedroso	UFMG	2015
7	Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	UNICAMP	2017

Fonte: A autora

Diante do **Quadro 02**, contatamos que a preocupação em se compreender a formação de professores para atuarem no EJA inicia-se de forma mais enfática a partir de 2006, com o trabalho de Laffin, preocupada em desvelar a constituição do professor entre aqueles envolvidos com a educação de jovens e adultos com os processos de escolarização, versando sobre três categorias norteadoras do seu trabalho: 1) formação inicial e continuada, 2) trabalho colaborativo e 3) processos de ensino-aprendizagem. A autora aponta a necessidade de se

formar professores de acordo com as especificidades da EJA, sendo fundamental para aprendizagem discente.

Após quatro anos da segunda tese, temos a publicação de Porcaro (2011) que visou entender a profissionalidade dos professores que atuam na EJA, pontuando três categorias principais: 1) a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA, 2) a inserção profissional do educador da EJA e 3) desafios e possibilidades dos docentes. Para a autora, a principal dificuldade enfrentada pelos professores é a falta de formação específica para atuar na EJA, independentemente, da área que tenha se licenciado. Além disso, a falta de recursos e apoio da própria escola e dos órgãos governamentais causam transtornos nos processos de ensino-aprendizagem.

No mesmo ano, Gonçalves (2011) publicou o resultado de sua pesquisa de doutoramento que procurou construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos do ensino superior. O autor parte do pressuposto que os cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições superiores não contemplam a EJA. Assim, a partir da pesquisa-ação, propôs uma reestruturação da disciplina “Educação de Jovens e Adultos: abordagens e métodos”, visando melhor preparo dos alunos que serão futuros professores.

Dois anos após, Silva (2013) retorna com a temática, em que procurou discutir sobre as especificidades da formação do educador de EJA, a partir de quatro projetos: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF/CP/FAE/UFMG), Projeto Paranoá (UnB/DF), Centro Municipal do Trabalhador Paulo Freire (Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS) e Projeto Zé Peão (UFPB/SISTRICOM). Logo, a pesquisadora constatou que cada um dos projetos visam formar um educador capaz de atuar de acordo com as necessidades da EJA, partir de ideias-forças e ideias mantedoras, sendo a primeira relacionada com a centralidade do processo no educando, orientação permanente do educador por um grupo multidisciplinar, contextualização histórica da EJA e dos projetos e a realidade do educando como princípio pedagógico, e, a segunda associada a elaboração de materiais didáticos próprios, sistematização regular do trabalho e acompanhamento. A autora defende que as ideias-forças são os elementos potenciais junto a construção das especificidades da formação de professor de EJA.

Em 2014, Pereira, finaliza o seu processo de doutorado versando também sobre a formação de professores para EJA na América Latina, com vistas a realidade do Brasil. A pesquisadora faz um levantamento para compreender de que modo Enrique Dussel, teórico vinculado a teoria da libertação e os desdobramentos para a pedagogia da libertação de Paulo

Freire influenciam nos trabalhos desenvolvidos dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre os anos de 2010 a 2012, nos grupos de trabalho 3, 8, 17 e 18²⁷. Seu trabalho evidencia um destoamento entre a teoria e a prática, defendendo um alinhamento de ambos.

Pedroso, em 2015, investigou a formação de educadores de jovens e adultos no contexto das escolas municipais da Rede de Educação de Belo Horizonte. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam sobre o caminho percorrido pelos docentes para a constituição de professores de EJA visando também um diagnóstico para melhorar a formação inicial nas licenciaturas.

A última tese defendida sobre a temática da formação de professores foi a de Camargo (2017) que buscou compreender as representações sociais sobre os professores na EJA e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora a representação do professor de EJA está objetivada no compromisso com os alunos ancorados na afetividade, em que o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a técnica e a formação didática-pedagógica do docente.

Diante desse panorama das pesquisas de doutoramento, contatamos que a temática pode ser trabalhada de diversas maneiras, tendo a EJA como objeto central. Contudo, a única que buscou articular a formação de professores junto à licenciatura de Pedagogia é o trabalho de Gonçalves (2011). Porém, a incipiência dessa dimensão não pode ser considerada frente a realidade das dissertações produzidas nos últimos anos, conforme o apresenta o **Quadro 03**:

Quadro 03: Teses sobre EJA

	Título	Autor	Instituição	Ano
1	A universidade e a formação específica de educadores para o ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos	Jaqueline da Silva Aguiar	PUC-Campinas	2002
2	A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re) velada	Abdizia Maria Alves Barros	UFAL	2003
3	Aprendizagem da Docência dos Professores Que Atuam na Educação de Jovens E Adultos	Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva	UFMT	2006
4	Formação Docente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Vera Regina Lúcio	UNIVALI	2006
5	Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos	Eneida Ribas	PUCPR	2006
6	Educação de jovens e adultos :uma discussão sobre a formação docente	Mariúde Righetto	FURB	2007
7	O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido	Joseval dos Reis Miranda	UNB	2008

²⁷ GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 08 – Formação de Professores; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de pessoas jovens e adultas.

8	Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos	Denise Marques Travassos	PUC-Campinas	2009
9	Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva	Andrea Jamil Paiva Mollica	PUC-SP	2010
10	A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura	Denise Anzorena Izaguirre	FURB	2010
11	O curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998 – 2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/RO	Inácia Damasceno Lima	UFRR	2011
12	Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina	Sidneya Magaly Gaya	UFSC	2012
13	A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios.	Kleber William Alves Da Silva	USP	2012
14	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?	Leda Letro Ribeiro	UFSC	2013
15	(Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de letras, o PIBID e o projeto sala de educador	Helenice Joviano Roque De Faria	UFMT	2014
16	Estado do conhecimento sobre formação de professores para educação de jovens e adultos no Brasil (2000 – 2014)	Kátia Maria Silva Gonçalves	UNICID	2015
17	Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais	Thamyres Xavier Moreira	UFOP	2016
18	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo	Alessandra Fonseca Farias	UNESP	2016
19	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul.	Naira Fabiéli Kuhn	UFFS	2017
20	Docência na EJA: perspectivas da formação inicial de pedagogos do Campus XV da UNEB, no desenvolvimento do estágio supervisionado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Camila Costa de Carvalho	UNEB	2016
21	O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Rafaela Carla e Silva Soares	UFMG	2017
22	O percurso formativo dos educadores de jovens e adultos em Colider/MT (1982-2009).	Ivana Bogнар	UFMT	2017
23	O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo	Karina de Souza Elias	FAPESP	2018

Todas as dissertações relacionadas abordam a formação de professoras para a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, como mencionamos anteriormente, nem todas tem o foco no curso de Pedagogia. Dessa forma, dividimos essas dissertações em dois grupos: o primeiro grupo cujas dissertações que não colocam a formação inicial no Curso de Pedagogia em destaque e o segundo grupo que evidencia o Curso de Pedagogia em seus trabalhos.

Quadro 04: Dissertações sobre EJA

	Título	Autor	Instituição	Ano
1	A universidade e a formação específica de educadores para o ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos	Jaqueline da Silva Aguiar	PUC-Campinas	2002
2	Aprendizagem da Docência dos Professores Que Atuam na Educação de Jovens E Adultos	Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva	UFMT	2006
3	Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos	Eneida Ribas	PUCPR	2006
4	A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura	Denise Izaguirre Anzorena	FURB	2010
5	A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios.	Kleber William Alves Da Silva	USP	2012
6	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?	Leda Letro Ribeiro	UFSC	2013
7	(Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de letras, o PIBID e o projeto sala de educador	Helenice Joviano Roque De Faria	UFMT	2014
8	Estado do conhecimento sobre formação de professores para educação de jovens e adultos no brasil (2000 – 2014)	Kátia Maria Silva Gonçalves	UNICID	2015
9	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul.	Naira Fabiéli Kuhn	UFFS	2017
10	O percurso formativo dos educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982-2009).	Ivana Bogнар	UFMT	2017

Fonte: A autora

A primeira dissertação que apresentamos aqui é de Aguiar (2002), neste trabalho, a pesquisadora tem como objetivo principal demonstrar a necessidade de uma política oficial e coerente com a realidade brasileira em relação à formação de professoras alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos. Realizou uma pesquisa documental e constatou há necessidade de uma política educacional que efetive a formação do professor na universidade.

A próxima pesquisa, de Barros, ocorre em 2003, na qual a autora se ocupou de investigar a formação de professores para EJA no Estado de Alagoas. De acordo com os resultados obtidos verificou que existe a necessidade de uma política de formação inicial e continuada para formação do professor alfabetizador de jovens e adultos.

Silva (2006) teve como intuito investigar como é a aprendizagem da docência dos professores que atuam na EJA, na rede Estadual de Ensino de Cuiabá-MT. Sua pesquisa revelou que “o percurso dos professores da EJA tem sido marcado por dificuldades didático-metodológicas e ausência de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino”. Também constatou que existe pouca proposta de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade na localidade pesquisada. Suas análises revelaram ainda, “evidências de que as experiências de vida social/pessoal/profissional determinaram o que esses professores fazem ou deixam de fazer em sala de aula e no modo como eles concebem o ensino, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem”.

Ainda em 2006, Ribas, procurou analisar as políticas educacionais brasileiras da Educação de Jovens e Adultos, dando enfoque àquelas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. Por meio de uma pesquisa de campo com aplicação de questionários para professores que atuavam nesta modalidade de ensino. Averiguou que os professores julgam que EJA é um espaço importante para o resgate da cidadania, contudo não recebe sua oferta não é garantida como seria necessário, nem em relação a infraestrutura, nem no aspecto pedagógico. Evidenciou que existe necessidade de formação específica para o professor atuar nessa modalidade.

Em 2010, Anzorena, realizou uma pesquisa buscando compreender como os estudos em EJA são abordados nos cursos de licenciatura da Universidade Regional de Blumenau (FURB) através de entrevista com os coordenadores dos cursos. Como resultado concluiu que os estudos sobre a EJA são abordados de maneira informal nas disciplinas do Eixo Articulador das Licenciaturas e, que existe realização de estágio na modalidade EJA. Ainda de acordo com as falas dos coordenadores averiguou que estes conferem importância a presença da EJA nos cursos de licenciatura.

O estudo de Silva (2012) procurou relevar o desenvolvimento profissional de professores de matemática na EJA da rede municipal de Guarulhos e o papel da formação continuada. Para o pesquisador, os professores atuantes na EJA embora não tenham tido em sua formação inicial e continuada orientação efetiva para essa modalidade, eles têm refletido e revisto seu entendimento sobre como lidar com os processos de ensino e aprendizagem de matemática de jovens e adultos. Do mesmo modo, indica que existe um movimento dos professores em repensar a própria postura diante da educação matemática junto da EJA levando em consideração a especificidade do conhecimento matemático prévio dos jovens e adultos.

Em direção contrária a esse estudo, Ribeiro (2013) objetivou analisar a política para formação inicial de professores de EJA entre 2000 a 2010, concebendo essa como fruto da correlação de forças de disputa de projetos distintos, mas ao mesmo tempo, homogeneizados pelos interesses do capital. Como resultado, a pesquisadora constatou que a política formação de professores da EJA aparece como central no âmbito da formação continuada do que na inicial. Para ela, a construção dessa política se dá por alianças que se estabelecem entre organizações multilaterais, Estado, burguesia e lideranças de movimentos sociais.

Em 2014 Faria procurou analisar o processo de Formação Inicial e Contínua para atuação na modalidade EJA elegendo como sujeitos da pesquisa quatro professoras, egressas do Curso de Letras da UEMT que atuam na área de Língua Portuguesa da educação básica em Sinop/MT e quatro alunos da mesma instituição superior, bolsistas do PIBID - Língua

Portuguesa. Concluiu que se faz necessário que as políticas públicas atendam às necessidades locais para garantir uma educação de qualidade e a construção da formação humana.

A pesquisa de Gonçalves (2015) procurou desenvolver o estado do conhecimento da produção científica sobre a formação de professores da EJA no Brasil, no período de 2000 a 2014. Para tal fim, a autora fez um levantamento de artigos identificados por meio do banco de periódicos da CAPES, construindo o diretório de pesquisa sobre o tema, com a intenção de compreender o que tem sido examinado por pesquisadores e atores da área. Como resultado obtido, a pesquisa aponta que apesar das preposições legais indicarem a necessidade de formação de professores abrangerem as questões relativas à essa modalidade de ensino, percebe-se que esse ainda convive com dilemas das proposituras ideias representadas pelos documentos legais e condições reais de concretização. Logo, a realidade apresenta desafios a seres transpostos, dentre esses, criar políticas públicas efetivas para formação de professores.

Na mesma direção, Kuhn, em 2017, realizou um estudo na forma de Estado da Arte sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e enfocando as pesquisas acadêmicas da região Sul. Em suas conclusões ressaltou a urgência de promoção de formação específica na área da EJA e a necessidade de garantir espaço para o campo de Educação de Jovens e Adultos nas universidades. Também verificou que existe carência de políticas educacionais comprometidas com a EJA e o professor desta modalidade. Ainda neste grupo temos a pesquisa de Bognar (2017) que objetivou avaliar o percurso formativo do educador que atua na EJA no município de Colider/MT, entre os anos 1982 a 2009. Em suas descobertas evidenciou a necessidade de investimento de políticas de formação de EJA.

Abordaremos a seguir o grupo de pesquisas que estuda a formação do professor da EJA e evidencia a formação no Curso de Pedagogia.

Quadro 05: Teses sobre EJA com foco no curso de Pedagogia

	Título	Autor	Instituição	Ano
1	A Formação das Professoras que Alfabetizam Jovens e Adultos: uma demanda (re)velada	Abdizia Maria Alves Barros	UFAL	2003
2	Formação Docente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Vera Regina Lúcio	UNIVALI	2006
3	Educação de jovens e adultos :uma discussão sobre a formação docente	Mariúde Righetto	FURB	2007
4	O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido	Joseval dos Reis Miranda	UNB	2008
5	Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos	Denise Travassos Marques	PUC-Campinas	2009
6	Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva	Andrea Jamil Paiva Mollica	PUC-SP	2010
7	O curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de	Inácia Damasceno Lima	UFRR	2011

	formação dos egressos de 1998 – 2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/RO			
8	Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina	Sidneya Magaly Gaya	UFSC	2012
9	Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais	Thamyres Xavier Moreira	UFOP	2016
10	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo	Alessandra Fonseca Farias	UNESP	2016
11	Docência na EJA: perspectivas da formação inicial de pedagogos do Campus XV da UNEB, no desenvolvimento do estágio supervisionado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Camila Costa de Carvalho	UNEB	2016
12	O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Rafaela Carla e Silva Soares	UFMG	2017
13	O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo	Karina de Souza Elias	FAPESP	2018

Fonte: A autora

Inaugurando este grupo temos a dissertação Lúcio em 2006 procurou avaliar as contribuições da disciplina intitulada Tópicos especiais – Educação de Pessoas Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia da UNIVALI, campus São José, para a formação de profissionais que irão atuar na EJA. De acordo com suas análises concluiu que existe a necessidade de ampliar a carga horária da disciplina e que as contribuições da disciplina se restringiram a um nível informativo e genérico, não promovendo os saberes necessários à docência em EJA.

Na mesma direção, Righetto, em 2007, realizou um estudo de caso para verificar se a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Joinville (FEJ), Santa Catarina., apontaram que a disciplina de EJA deveria ter uma proposta criativa, inovadora, procurando fazer com que teoria e prática contemplem procedimentos pedagógico-didáticos que contribuam para a formação do docente que atuará na Educação de Jovens e Adultos, como agente promotor de autonomia, capaz de viabilizar melhores condições de vida para os estudantes desse segmento educativo.

Marques (2009), realizou uma pesquisa buscando compreender como e porque a formação do docente para EJA pode exercer influência na ação do educador. De acordo com a pesquisadora, para realizar esse estudo partiu pressuposto existe a necessidade de uma formação específica no Curso de Pedagogia que prepare o educador social possibilitando ao mesmo a construção de conhecimentos para o desenvolvimento consciente dos desafios impostos à educação.

Um ano após a publicação dos resultados dessa pesquisa, Mollica (2010) indagou sobre as emoções e sentimentos do professor, licenciado ou não em Pedagogia, que trabalha pela primeira vez com a EJA, evidenciando as situações provocadoras dos sentimentos em relação a sua atividade profissional. Assim, a pesquisadora teve como objetivo identificar as necessidades dos professores no que se refere a sua formação inicial quanto ao auxílio da escola. Mollica (2010) destaca três pontos principais da pesquisa relacionados com a necessidade de apoio de uma equipe de auxílio com a presença de um coordenador pedagógico, necessidade de repensar os currículos dos cursos de Pedagogia e exaltação da carreira de professor ligado ao encorajamento por parte dos professores para continuarem atuar na EJA.

Lima (2011) buscou refletir sobre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e a influência dos conhecimentos obtidos durante a graduação na atuação dos docentes na EJA, formados entre os anos de 1998 a 2010, tendo em vista prática emancipatória nessa modalidade de ensino. De acordo com a autora, a formação inicial desses professores não auxiliou na prática docente, sugerindo repensar os currículos dos cursos de Pedagogia.

Indo de encontro a esse trabalho, Gaya (2012) propôs compreender a configuração do atendimento às especificidades da EJA na formação de professores em cursos de Pedagogia presencial, de instituições públicas e o sistema da Associação Catarinense das Fundações Educativas. Segundo a autora, existe um descompasso entre a formação inicial propostas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e as matrizes curriculares relativos ao atendimento formativo para os processos de escolarização básica, deixando a EJA a margem da situação educacional.

No ano seguinte, Silva (2011) visou identificar e analisar o potencial de que modo práticas educativas desenvolvidas em espaços culturais e de memórias de cidades representam para formação de professores que participam do projeto de EJA em Belo Horizonte. Os resultados dessa pesquisa revelam que as reflexões que os professores fazem a respeito das práticas educativas escolares desenvolvidas em espaços culturais e de memória da cidade são fecundas pelos campos da memória e do patrimônio, podendo afirmar que o campo da formação de professores tem a cidade como formadora de novos saberes e sensibilidades.

Localizada em outra área de conhecimento, Faria (2014) procurou examinar o processo de formação inicial e contínua de professores do curso letras da Universidade do Estado do Mato Grosso e alunos que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência ligados ao mesmo curso e instituição. Para a autora, existe uma necessidade de formação permanente e continuada para que os docentes consigam construir seus saberes e

repensar suas práticas educativas. Da mesma maneira, Faria (2014) observou que as políticas públicas que estiveram voltadas ao lugar situado contribuíram para a educação de qualidade e a construção da formação humana, ofertando condições para que conduza o indivíduo a ser agente de suas práticas de linguagem.

Nesse mesmo rol de pesquisas enquadra-se o estudo de Carvalho (2016) investigou quais as contribuições geradas pelo Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XV – Valença/Ba. A partir de suas análises encontrou contribuições em relação à possibilidades de atuação qualitativa dos discentes no estágio supervisionado e da necessidade de vislumbrar a EJA como espaço de atuação imprescindível para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor. Entretanto, concluiu que a oferta desse componente curricular durante o processo formativo foi insuficiente para a construção de saberes pedagógicos necessários à qualidade educativa da modalidade.

Ainda em 2016 temos o estudo de Farias (2016) no qual buscou compreender o lugar ocupado pela EJA dentro dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo. Farias (2016) aponta que o preparo do professor de jovens e adultos não tem suas bases definidas na prática da formação docente em algumas licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, o que demonstra o despreparo frente a essa modalidade de ensino. Ainda assim, a pesquisadora defende que a EJA deve ter um plano consolidado de formação, para que não se configure como um movimento de resistência, mas sim existência nos cursos de Pedagogia.

Em 2017, Soares fez a pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil do educador de EJA egresso da FaE/UFMG formados entre 2003 e 2013 que optaram pela habilitação em EJA. Procurou analisar quais motivações que os levaram a escolha dessa habilitação. Verificou, como resultado das análises, que esta formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da EJA. Conclui assim, que essa habilitação se constituiu como um diferencial na inserção desse profissional na sala de aula de EJA.

Neste ano, em 2018, já tivemos contribuições nos estudos da formação de professores para EJA, o estudo de Elias, que promove a discussão acerca das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades públicas no estado de São Paulo (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP e UNICAMP). Os resultados que encontrou demonstram que o campo da EJA foi contemplado nos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, contudo,

ocupa um lugar marginal em termos de distribuição de carga horária, articulação do campo nas demais disciplinas do curso.

Por fim, deixamos para destacar a dissertação de Moreira (2016), *Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais*, tendo em vista que à primeira vista temos estudos sobre a mesma temática. Entretanto, nossos estudos têm períodos de pesquisa diferentes, o nosso é uma pesquisa histórica, que aborda o período de 1996 a 2006, e o de Moreira é um estudo atual, que define como data inicial 2006, após a publicação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.

Moreira também procurou analisar como os Cursos de Pedagogia tem formado o professor de EJA nas universidades federais de Minas Gerais. Contudo, nosso estudo tem como ênfase a formação da professora alfabetizadora da EJA. Mediante a pesquisa realizada, Moreira verificou que ainda hoje, a formação inicial de professores da EJA ocorre de maneira precária. Concluimos, que nossos estudos não se configuram como estudos espelhos, mas como estudos complementares.

Diante desses dados, podemos observar que dentre as dissertações elencadas, de maneira geral, caminham para entender a formação inicial e continuada de professores das mais diversas licenciaturas. Com vistas a isso, buscamos então, através de um levantamento de artigos publicados em revistas científicas, identificar de que maneira é veiculado esse conhecimento para a sociedade. Assim, obtivemos o **Quadro 06**:

Quadro 06 – Artigos produzidos no Brasil sobre EJA, entre 2001 a 2017.

	Título	Autor	Periódico	Ano
1	Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos	Júlio Emílio Diniz Pereira; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Educação e Realidade	2001
2	A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos	Leôncio Soares, Fernanda Maurício Simões	Educação e Realidade.	2004
3	A sala de aula na educação de jovens e adultos	Veronica Branco	Educar em Revista.	2007
4	Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Educação em Revista.	2007
5	Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança	Maria Margarida Machado	Revista Retratos da Escola	2008
6	O educador de jovens e adultos e sua formação	Leôncio Soares	Educação em Revista	2008
7	Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais	Tania Maria de Melo Moura	Práxis Educacional	2009
8	Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA	Denise Travassos Marques; Graziela Giusti Pachane	Educação e Pesquisa	2010

9	Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos.	Vera Lúcia Bueno Fartes; Maria de Cássia Passos B. Gonçalves	Práxis Educativa	2010
10	A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil	Marcos Villela Pereira; Mônica de la Fare	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2011
11	As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA	Leôncio Soares	Educação em Revista.	2011
12	O ponto cego da formação de professores da para educação de jovens e adultos	Nadja Naira Aguiar; Tania Maria de Melo Moura	Revista Debates em Educação	2011
13	A constituição da docência na educação de jovens e adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Currículo sem fronteiras	2012
14	A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas	Jaqueline Ventura	Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade	2012
15	Formação inicial de professores para a EJA	Jaqueline Ventura Rosa Malena Carvalho	Revista Lugares de Educação	2013
16	A contribuição de Paulo Freire para formação do/a educador/a na educação de jovens e adultos: análise da produção acadêmica brasileira.	Patrícia Fernanda da Costa Santos	Fronteiras da Educação	2013
17	A formação inicial de alfabetizadores: entre a existência ideal e o real	Maria de Fátima Mota Uripia Maria José de Faria Lins	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	2013
18	A relação entre educação ambiental e a educação de jovens e adultos sob a perspectiva da trajetória dos educadores	Rones de Deus Paranhos; Marilda Shuvartz	Revista Contexto & Educação	2013
19	Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire	Leôncio José Gomes Soares; Ana Paula Ferreira Pedroso	Educação temática digital	2013
20	Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária	Maria Júlia Canazza Dall'Acqua; Celia Regina Vitaliano; Relma Urel Carbone Carneiro	Revista Eletrônica de Educação	<u>2013</u>
21	Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Sidneya Magaly Gaya	Revista de Educação de Jovens e Adultos	2013
22	A formação e inserção na EJA: um estudo com professores de história iniciantes	Érica Paula Frade Bittencourt; Carmen Lúcia Eiterer	Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores	2014
23	Educação de jovens e adultos: a formação de educadores populares freireanos	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Margarida Maria de Almeida Rodrigues	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	2014
24	Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do curso de Pedagogia?	Sonia Maria Chaves Haracemiv, Veronica Branco	Revista Perspectiva.	2014
25	Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar	Rubens Luiz Rodrigues; Cleonice Halfeld Solano; Ivone Ribera Ambrósio Ana Carolina Brugger Silva; Rodrigo Bellei de Oliveira	Revista Conjectura: Filosofia e Educação	2015
26	Formação para os educadores da educação de jovens e adultos	Juarez da Silva Paz; Tania Regina Dantas	V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos.	2015

27	A pedagogia freireana em escolas de EJA: reinvenção e limites	Levi Nauter de Mira, Danilo Romeu Streck	E-Currículo,	2016
28	Formação de docentes para a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a experiência do PIBID interdisciplinar	Jaqueline Ventura; Dayana Gomes; Daniel Ferreira	Revista Interinstitucional Artes de Educar	2016
29	Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte	Adriano Vargas Freitas	Revista de Educação	2016
30	Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação	Marcia Soares de Alvarenga	Revista de Educação de Jovens e Adultos	2016
31	Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo.	Freitas, Katia Pinheiro da Silva, Lourdes Helena	Educação & Realidade	2016
32	Formação docente inicial para atuação na educação de jovens e adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência	Bruno de Sousa Lopes	Revista de Educação Popular	2017
33	O curso de Pedagogia e suas implicações na formação do educador da EJA	Robson de Cássio Santos Dourado, Romênia Barbosa de Carvalho, Alfredo Eurico da Matta, Antônio Amorim	Revista Científica da Faculdade de Santo Agostinho	2017
34	O desafio da formação de professores para atuar na EJA no município de Jussara – BA	Cristiane Kuhn de Oliveira; Ana Lúcia Carvalho	Revista da Faculdade Santo Agostinho	2017

Fonte: A autora

Dos trinta e quatro artigos selecionados, apenas três estão associados com os resultados das pesquisas de mestrados e doutorados anteriormente citadas. São eles: Laffin (2007; 2012), Soares e Pedrosa (2013) e Laffin e Gaya (2013). Este último é o único estudo que se encaixa no critério de levantamento dessa pesquisa: formação de professores nos cursos de Pedagogia para EJA.

Contudo, vale ressaltar os assuntos tratados pelos demais. Laffin no seu primeiro artigo publicado no ano de 2007 apresenta os resultados da sua pesquisa de doutoramento, destacando as particularidades dos processos educativos de jovens e adultos, situando a busca dos sujeitos em relação com o saber, as mediações da organização do trabalho pedagógico na EJA e a questão da reciprocidade e acolhimento como relações intencionais no processo de ensino-aprendizagem. Como considerações finais a pesquisadora aponta que o professor constitui-se no seu fazer e caminhar, contribuindo para a construção de um estatuto próprio da EJA, com a produção de e acúmulo de saberes teóricos-metodológicos que potencializam o campo pedagógico e de pesquisa.

Laffin (2012) constrói seu texto na mesma direção que o anterior, tratando também sobre a constituição da docência a partir da escolarização de jovens e adultos e as especificidades que caracterizam o trabalho dos professores. A pesquisadora indica que a

consolidação do papel do professor de EJA contribui diretamente para a construção de um estatuto próprio dessa modalidade de ensino.

O terceiro artigo é o de Soares e Pedroso (2013), que é fruto da sua pesquisa desenvolvida no período do mestrado que versa sobre a necessidade de formar professores que atendam as particularidades da EJA, apresentando reflexões sobre as especificidades desse campo, com o objetivo de demarcar essa modalidade de ensino, atendendo-se também para evidenciar os desafios em atuar nessa área e trabalhando com a categoria de dialogicidade tratada por Paulo Freire.

O último desse **quadro 06** de artigos que tem relação direta com as pesquisas produzidas no âmbito dos PPG de educação é o de Laffin e Gaya (2013). As autoras apresentam um levantamento de produções e resultados de pesquisas no campo da formação inicial de professores de EJA dos cursos de Pedagogia. Baseadas nas teses, dissertações e artigos sobre a temática, entre os anos de 2000 a 2011, buscando traçar um panorama dos estudos e produções relativas ao campo de formação de professores da EJA.

Assim, no que se refere aos outros 31 artigos, podemos destacar outros cinco que tratam da formação de professores nos cursos de Pedagogia, excetuando o de Laffin e Gaya (2013). Dessa forma, o primeiro artigo encontrado é o de Soares e Simões (2004) que apresenta reflexões sobre a formação inicial do educador de EJA nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, tratando a partir da criação da habilitação em EJA, entre os anos de 1986 a 2002, ao mesmo tempo buscando analisar a profissionalização do educador, o significado da formação inicial em EJA para os egressos e os professores da habilitação, e, por fim, a inserção dos ex-alunos no campo do trabalho. Para os autores, não existe uma relação direta entre a universidade e o campo de atuação, sendo reconfigurada no campo de trabalho, atendendo as especificidades da EJA.

O segundo artigo a ser mencionado é o de Branco (2007). A autora relatou as experiências junto as alfabetizadoras de jovens e adultos e os estagiários da disciplina de Prática do Ensino do Magistério do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, visando a melhoria da formação das professoras alfabetizadoras da EJA. Em seguida, temos o de Soares (2008) que versa sobre a formação inicial do educador de EJA por meio dos resultados do estudo realizado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, analisando a pertinência da profissionalização da educação, o significado da formação inicial de EJA para os professores e egressos dessa habilitação e a inserção no mercado de trabalho.

Para o autor, a relevância em analisar os processos formativos do educador em EJA, por meio de suas trajetórias, visa aumentar a visibilidade da EJA, tanto na instancia das práticas

quanto nos estudos e pesquisas, ainda que não exista demanda efetiva para uma formação específica. Conclui-se que esse estudo contribui para o fortalecimento e reconfiguração do campo, com vistas ao avanço da formação de professores para EJA como um componente das políticas públicas.

Seis anos após a publicação desse artigo, Haracemiv e Branco (2014) versam sobre o letramento de alunos de EJA nas salas multisseriadas das escolas da rede municipal de Curitiba. A partir da observação, do diagnóstico e dos registros dos Diários de Campo dos licenciados do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. As autoras visam compreender a relação ente a concepção teórica de letramentos acadêmicos e a concepção vivida dentro da sala de aula, destacando a necessidade dos professores regentes de EJA e dos estagiários conheçam as práticas de letramento quais seus alunos se inserem, organizando a prática pedagógica, sendo essa caracterizada como interventiva, de maneira que a EJA se produza a partir das relações sociais, buscando, ao mesmo tempo, a participação e emancipação do jovem e do adulto, inseridos no seu contexto social.

Enquadrando-se nessa temática, temos o artigo de Dourado *et all* (2017) que é o resultado dos estudos acerca da formação docente em EJA, por meio das propostas curriculares de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia/Campus I. Os autores procuraram analisar o papel do curso na formação, evidenciando o currículo, diretrizes e concepções teórico-metodológicas. Como resultado da pesquisa foi apontado as fragilidades na formação do educador de EJA, em relação aos aspectos específicos do curso, como os componentes curriculares e a carga horaria das disciplinas, além da adoção de teorias e metodologias que se distanciam das realidades dos sujeitos.

Frente a esses dados, conseguimos o total de sete artigos que trabalham com a formação de professores em EJA, os outros vinte e sete tratam dos mais diversos assuntos que envolvem diretamente a EJA e a formação de professores. Logo, o primeiro deles é o de Pereira e Fonseca (2001) que analisou a identidade docente e a formação de educadores de jovens e adultos, resultando para a compreensão dos processos multidimensionais que constituem o educador a partir do ingresso na formação continuada.

Porém, não há uma sequência direta de publicações sobre a temática, sendo veiculado outro artigo sobre isso somente em 2008, com a publicação de Machado. A autora apresentou o contexto atual da EJA no que se tange a formação de professores, buscando discutir os limites existentes no campo da formação inicial e continuada de docentes. Para ela, a modificação da categorização da EJA como modalidade foi delineada a partir de movimentos tanto do Estado

como da sociedade civil, contribuindo para o avanço da formação de professores de EJA como componente das políticas públicas.

Em seguida, temos a publicação de Moura (2009), que buscou problematizar a temática sobre a formação de educadores que atuam na EJA. Em uma perspectiva histórica, a autora traz a discussão sobre tratamento do Estado brasileiro no que se refere a formação e a carreira de professores da EJA em relação as políticas públicas, arcabouço legal e ao currículo. A autora dá destaque também para os movimentos sociais que surgiram a partir de 1990 e ao “silêncio permitido” das instituições formadoras e mantedoras da modalidade em torno da formação inicial e continuada. Por fim, ela aponta alguns desafios e perspectivas em torno dessa temática.

Um ano após, temos o texto de Bueno Fartes e Gonçalves (2010) sendo resultado da pesquisa sobre o Programa de Formação de Professores para Educação Profissional de Jovens e Adultos, tendo como objetivo compreender a concepção pedagógica e a articulação entre saberes teóricos e os saberes relativos a prática docente, verificando, ao mesmo tempo, a concepção do trabalho docente implícita no projeto de curso do Instituto Federal da Bahia. As autoras destacam que embora o curso tenha uma proposta multidisciplinar e valoriza os saberes docentes, na prática, tais propostas não foram realizadas, sendo seu componente curricular organizado de forma linear e hierárquico o que não colabora para articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência dos docentes.

Novamente temos a presença de Soares (2011) que buscou em seu texto apresentar os resultados sobre sua pesquisa que visava compreender as especificidades da formação do educador de EJA, com a seleção de propostas que auxiliassem a identificar as singularidades. O autor elegeu quatro propostas de EJA para avaliação: Projeto Zé Peão, Projeto Paranoá, PROEF e CMET Paulo Freire. Diante das quatro o pesquisador conseguiu elencar oito pontos convergentes: a origem de cada um, a diversidade dos sujeitos, a preocupação com o espaço físico, as formas de conceber as propostas curriculares, a disponibilidade de recursos didáticos, as políticas complementares de alimentação e transporte, a formulação de uma política pública para a EJA e as iniciativas de formação inicial e continuada.

Em sequência, temos a publicação de Pereira e Fare (2011) sendo resultado da parceria entre pesquisadores argentinos e brasileiros que focalizam as análises nas produções de conhecimento em temas relacionados a EJA nos dois países. Nesse artigo, foi apresentado os resultados de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de EJA. Os autores verificaram um paradoxo entre a o que foi produzido sobre a formação de professores para a EJA, em uma área tangenciada por um discurso político educacional dos organismos nacionais e internacionais e a trajetória dos estudos e pesquisas sobre a formação de professores no campo

da educação. Dessa forma, ambos propõem uma reflexão que permita pensar as pesquisas associadas à formação de professores para a EJA.

Ainda em 2011, tem-se a publicação de Aguiar e Moura (2011) que buscaram refletir sobre a importância da formação de professores, colocando em evidência a polissemia do processo formativo desses profissionais frente as necessidades da EJA. As autoras identificam os empasses vividos nessa área, sendo o principal deles a formação específica dos docentes, sendo isso resultado da frágil política de Estado como também a ausência de um currículo que contemplem as disciplinas nos cursos de licenciaturas.

Em 2012 e 2013, Ventura publicou dois artigos. O primeiro buscou contribuir para a compreensão do cenário da formação inicial de professores de EJA, nos cursos de Pedagogia, letras, matemática e ciências biológicas. Para Ventura (2012) a questão da formação de professores para a EJA nessas quatro licenciaturas ainda é incipiente, considerando a especificidade dessa modalidade de ensino, o que não colabora para a formação emancipatória de seus alunos. Já seu segundo artigo, publicado em parceria com Carvalho, teve como proposta contribuir para o debate sobre o lugar ocupado pela EJA na formação inicial de professores, promovida pela Universidade Federal Fluminense, buscando compreender a inserção da EJA na Faculdade de Educação e no Instituto de Educação Física, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, firmando como estratégia para a formação de professores para a EJA.

No mesmo período tem-se a publicação de mais quatro artigos envolvendo a EJA: Santos (2013), Urpia e Lins (2013), Dell'Acqua *et al* (2013) e Paranhos e Shuvartz (2013). O primeiro, apresentou um mapeamento da atual produção acadêmica no que tange aos conhecimentos da EJA, tendo como foco a contribuição de Paulo Freire para os estudos sobre a formação do alfabetizador. O segundo objetivou a reflexão sobre a prática idealizada e a efetiva da formação de alfabetizadores de EJA, concluindo que a prática existente no plano ideal, modifica-se à medida que a realidade se impõe. O terceiro procurou discutir a formação inicial de professores para atuar na EJA tendo como base a experiência vivida na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ministradas nos cursos de Pedagogia e ciências sociais (licenciatura).

Os autores apresentam aspectos da prática pedagógica de sala de aula e dos campos de estágio de auxiliaram em compreender quais as influências da formação inicial para o exercício da profissão docente, levando os limites e possibilidades que possam auxiliar no debate sobre a formação inicial de professores. O último teve como objetivo foi fornecer elementos que possibilitem compreender como se dá a inserção da educação ambiental na EJA, levando em

consideração as concepções teóricas e práticas das duas dimensões. Como resultado os autores apontam as dificuldades para se trabalhar a educação ambiental com as turmas de EJA, por motivos que perpassam a formação inicial dos professores, devendo medidas que atendam as especificidades dessas áreas.

Em 2014, encontramos a publicação de dois artigos que trabalham com a EJA: Bittencourt e Eiterer (2014), e, Oliveira e Rodrigues (2014). As primeiras autoras, respectivamente, apresentam resultados parciais das pesquisas de mestrado que envolvem professoras de história em início de carreira que atuam na EJA para compreender como esses docentes constroem suas práticas pedagógica e percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino. Segundo Bittencourt e Eiterer (2014) pode-se constatar que os professores não tiveram, durante a sua formação inicial, informações a respeito da EJA, devendo-se então pensar na formação inicial de professores de história. Por sua vez, Oliveira e Rodrigues (2014) apresentaram resultados de uma pesquisa realizada com educadores de EJA, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Teve como objetivo analisar o processo de formação de educadores populares freirianos que atuam na EJA, visando a trajetória do curso e de sua formação.

No ano seguinte, Rodrigues *et al* (2015) procurou discutir o conceito de cidadania e sua relação com as questões educacionais, tendo em vista a EJA e com o objetivo de contribuir com as reflexões de educadores que almejam a construção de uma educação socialista e democrática, possibilitando o rompimento e a superação do modelo social de capital e com a instauração de uma sociedade com novas formas de sentir, pensar e agir no mundo. Paz e Dantas (2015) nesse mesmo ano tiveram por objetivo discutir a formação de educadores para EJA. A partir de autores clássicos sobre o tema como Freire (1991;2002) e Nóvoa (1992;2002), os autores concluem que a formação docente se configura como uma experiência relevante para a construção de conhecimento.

Em 2016, conseguimos localizar a publicação de cinco artigos científicos: Mira e Streck, Ventura *et al* (2016), Freitas (2016), Alvarenga (2016), e, Pinheiro e Silva (2016). Nesse conjunto, o primeiro artigo tratou da experiência com a EJA com base nas teorias de Paulo Freire, tendo como objetivo verificar os modos de implementação dessas práticas pedagógicas que foi aplicada durante dez anos junto ao governo municipal de Gravataí/RS. Para os autores, essa experiência revelou como positiva, auxiliando na emancipação e a conquista de um espaço semanal para a formação permanente de professores.

Novamente Ventura, em conjunto com Gomes e Ferreira, apresentam as reflexões sobre a experiência de formação docente para EJA no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nas áreas de História e Geografia. Os relatos dos autores versam sobre as possibilidades de uma prática interdisciplinar na escola pública no desenvolvimento de ações que respeitem as características próprias do educando trabalhador.

Por sua vez, Freitas (2016) busca apresentar a construção de um modelo de estado da arte tendo em vista as publicações que envolvem a educação matemática voltada EJA, entre os anos de 2000 a 2010. A autora defende que em torno do levantamento das pesquisas desenvolvidas e publicadas nos periódicos qualificados pela CAPES sobre essa temática, grande parte dos artigos advogam a favor de uma formação específica para o professor que atua na EJA, não devendo encerrar com o fim da graduação. Logo, o texto aponta que a formação inicial e continuada deve ser tratada de maneira conjunta. Já o artigo de Alvarenga se divide em dois momentos que tratam sobre a formação de educadores de EJA. No primeiro, a autora busca compreender a disputa de sentidos sobre a formação de educadores, e, o segundo, apresenta um levantamento de ações organizadas de educadores de EJA que disputam os sentidos da formação. Para a autora existem vários sentidos sobre a formação de educadores distintos e contraditórios, tendo o educador de EJA como sujeito que podem potencializar os sentidos de ações contra hegemônicas.

Finalizando o ano de 2016, temos o artigo de Pinheiro e Silva (2016) que aborda os desafios da EJA no que tange a formação de seus educadores, a partir de uma revisão da produção acadêmica nacional do período de 2006 a 2011. Os resultados apontam que há uma tendência das experiências desse campo se desenvolverem por meio de programas e/ou projetos, que envolve parcerias entre Estado e movimentos sociais. Ainda assim, existe uma necessidade de investir na formação específica de educadores, inicial e continuada, que possam compreender essa modalidade de ensino.

Além da publicação desses artigos, neste ano, conseguimos localizar mais dois que tratam da temática. O primeiro é o de Lopes (2017) busca fazer um resumo histórico da EJA e da formação de professores no Brasil, discutindo a experiência no curso de licenciatura de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia e à docência nas escolas da rede estadual de ensino. Dentre as considerações feitas, o autor relata que os estágios supervisionados são importância para que os discentes possam conhecer a realidade da EJA bem como a necessidade de uma maior produção de estudos nas universidades, visando a maior

fundação teórica à EJA. Além disso, para ele, o professor deve adaptar sua prática à realidade dos estudantes de EJA.

O segundo é de Oliveira e Carvalho (2017) que refletem sobre a necessidade de formação específica para professores atuantes na EJA, com vistas a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, as autoras buscam analisar o contexto da EJA no município de Jussara-BA. As autoras atentam-se a necessidade da formação inicial e continuada para os professores que atua nessa modalidade de ensino e no que se refere à cidade há uma ausência das formações que auxiliem no trabalho pedagógico, sendo necessário pensar a EJA no município.

Frente a esse conjunto de 58 textos entre teses, dissertações e artigos, podemos constatar pontos de convergência de ideias, nas quais destacamos quatro principais:

1. Necessidade de repensar a formação de professores inicial e continuada em várias licenciaturas, abrangendo a EJA;
2. Influência de teóricos como Paulo Freire (2002) e António Nóvoa (1992);
3. Articulação entre interesses públicos e privados em promover a educação de jovens e adultos;
4. Preocupação em compreender as especificidades da EJA.

Da mesma maneira, por meio do **Gráfico 03**, identificamos a crescente produção no que tange esse campo do conhecimento entre os anos de 2001 a 2017:

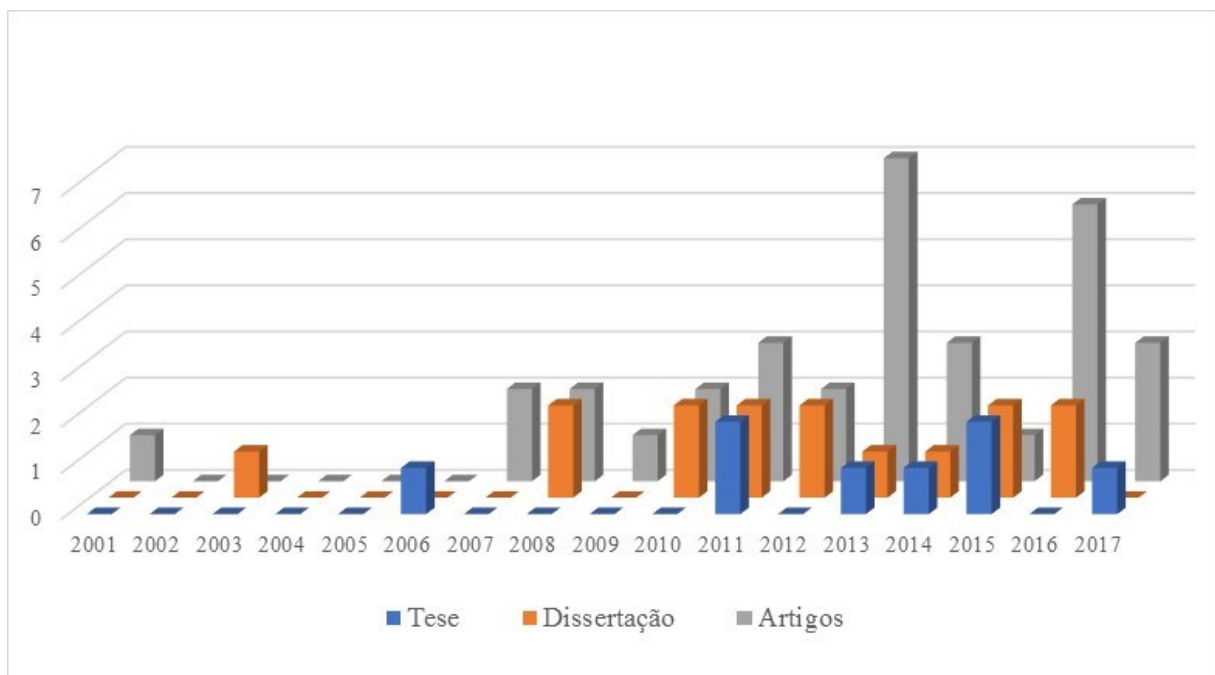


Gráfico 03 – Panorama das produções acadêmicas no Brasil, entre 2001 a 2017
Fonte: A autora

Assim, por meio do **Gráfico 03**, podemos evidenciar onze estudos que versam sobre a temática da formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, configurando, aproximadamente, 18,9% das produções acadêmicas. Conforme apresentamos no **Quadro 07**:

Quadro 07 – Produção sobre a formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia.

	Título	Autor	Natureza	Periódico
1	A formação inicial do educador de jovens e adultos	Leôncio Soares; Fernanda Maurício Simões	Artigo	Educação e Realidade
2	A sala de aula na educação de jovens e adultos	Veronica Branco	Artigo	Educar em Revista
3	O educador de jovens e adultos e sua formação	Leôncio Soares	Artigo	Educação em Revista.
4	Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Sidneya Magaly Gaya	Artigo	Revista de Educação de Jovens e Adultos
5	Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do Curso de Pedagogia?	Sonia Maria Chaves Haracemiv; Veronica Branco	Artigo	Revista Perspectiva.
6	O Curso de Pedagogia e suas Implicações na Formação do Educador da EJA	Robson de Cássio Santos Dourado, Romênia Barbosa de Carvalho, Alfredo Eurico da Matta, Antônio Amorim	Artigo	Revista Científica da Faculdade de Santo Agostinho

Fonte: A autora

Logo, ao chegarmos nesse último quadro, no qual propomos no início desse tópico, podemos confirmar que a preocupação sobre a EJA, e, sobretudo, a formação de professores nos cursos de Pedagogia fazem parte das reflexões dentro da academia, embora, ainda sejam pontais.

Ao remetermos ao **Quadro 01**, no qual nos possibilita ter uma visão geral sobre as produções acadêmicas no país dentro dos PPG de educação, observamos que essa temática foi abarcada em quatro, das cinco regiões, sendo compostas de uma tese (GUIMARÃES, 2011) e duas dissertações (MOREIRA, 2016; FARIAS, 2016) no Sudeste, uma dissertação (GAYA, 2012) e quatro (SOARES; SIMÕES, 2004; BRANCO, 2007; SOARES, 2008; HARACEMIV; BRANCO, 2014) no Sul; uma dissertação (LIMA, 2011) no Norte e dois artigos (LAFFIN; GAYA, 2014; DOURADO *et al*, 2017).

Vale ressaltar que apesar de não termos encontrado estudos sobre a temática elegida por esse estudo na região Centro-Oeste do país, não significa que nessa localidade não abordem a questão da EJA, já que, como vimos anteriormente, esse objeto pode versar pelas várias áreas

do conhecimento, o que significa que as investigações sobre essa modalidade de ensino não podem e nem deve ser esgotada.

Ainda assim, podemos constatar a relevância desse objeto uma vez que percebemos que a proposta dessa pesquisa em compreender a EJA em uma de suas facetas ainda é inédita, visto que os estudos anteriores objetivaram compreender essa em outros campos e lugares. Com efeito, o lugar da EJA dentro das pesquisas acadêmicas tem-se alargado cada vez mais, podendo ser trabalhada de diversas formas e contextos, perpassando dos educandos, formação inicial e continuada, legislação, debates epistemológicos etc.

Tendo como objetivo contribuir para o conhecimento dessa modalidade de ensino e para o campo mais abrangente da história da educação, esse estudo situa-se junto às pesquisas que foram desenvolvidas no âmbito dos PPG em educação, buscando ao mesmo tempo demarcar historicamente a importância de se pensar e refletir a educação de jovens e adultos e a formação de professores.

Neste sentido, apresenta-se a seguir algumas dissertações, teses e artigos que guiaram a presente pesquisa a partir de suas referências. Miranda (2008), em sua dissertação a respeito da formação inicial de professores para a EJA, reflete sobre o constante movimento que se faz necessário para que se delineie ações que consigam lidar com a complexidade das tarefas da carreira:

Diante do cenário que delineamos a respeito da formação de professores para uma sociedade que vive e a transformação, observamos o quanto o processo de constituição da identidade do professor apresenta-se em uma dimensão relacional, em permanente movimento, desenvolvendo-se ao longo do tempo e da “vida profissional, tempo de carreira - que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna o eu profissional” (TARDIF, 2005, p. 108). São inúmeros os desafios relativos à formação docente capaz de qualificar o educador que reflita sobre a natureza do seu conhecimento profissional, valorize a reflexão formativa, a investigação do contexto de trabalho e capacidade de novos saberes frente às exigentes demandas da sociedade, da escola e do seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada. (MIRANDA, 2008, p. 52-53).

O autor aponta ainda para a necessidade de ser levada em consideração no processo de formação inicial dos professores a experiência que estes já carregam consigo do contato que tiveram em sala-de-aula (p. 54). Assim, apesar de focar neste estudo a respeito do conhecimento teórico que é (ou não) praticado nos cursos de Pedagogia, é preciso compreender que grande parte da formação dos docentes parte, sobretudo, do acúmulo de vivências que estes resgatam. O que coloca mais uma vez a importância da relação entre teoria e prática estar sempre presente no processo da Educação.

Ao realizar uma pesquisa de campo utilizando a metodologia da entrevista semiestruturada, Miranda (2008) constata ainda que existe um abismo entre o que é colocado na formação inicial de docentes voltada para a atuação na educação básica e o que estes profissionais encontram em sala-de-aula ao lidar com cursos de EJA. As professoras entrevistadas relataram ao autor que sentem que sua prática na escola quase sempre se difere do que foi ensinado nos cursos de graduação, já que estes são essencialmente voltados para a educação básica e não conseguem, desta forma, abarcar as demandas de um ensino voltado para adultos que possuem outras necessidades, dificuldades e relações. Assim, o que acontece na maioria dos casos relatados é o privilégio da prática educativa em detrimento da teoria e dos acúmulos acadêmicos. Dito de outra forma, a dissociação entre teoria e prática, elementos integrativos do mesmo processo e essenciais, cada qual a seu modo, para que o processo de aprendizagem aconteça de forma qualitativa.

É possível perceber através destas pesquisas teóricas e narrativas de profissionais da área, que assim como a própria EJA possui um lugar periférico nas políticas públicas, também a possui a formação daqueles que atuam na área. Percebe-se, portanto, que é necessário ressignificar o formato do currículo dos cursos de Pedagogia, de tal maneira que a teoria aplicada consiga compreender as mais diversas relações e singularidades que serão encontradas no espaço da escola. Em especial no que diz respeito à EJA, onde se encontra um ambiente ainda mais diversos e com várias peculiaridades.

Os desafios presentes na formulação de políticas adequadas para a resolução da problemática que é o ensino para pessoas que a ele foram negadas, também acontecem dentro do ambiente universitário e das propostas de currículos vigentes nos cursos de Pedagogia (MATI, 2008, p. 22).

A discussão em torno da necessidade de haver uma formação específica para a os profissionais que atuam na EJA não é recente, entretanto é um debate que ganha um enfoque maior apenas nas últimas décadas, dadas as circunstâncias em que não houve ainda um projeto capaz de superar o problema social que é a falta de acesso à Educação de grande parte da população mais velha. Assim, Soares (2004), afirma que esta questão começou a ser tratada

desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação de educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico, que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes. (SOARES, 2004, p. 26).

Há, na própria Lei e Diretrizes Bases da Educação 9394/1996, em seu artigo que versa sobre a EJA, a necessidade de uma formação para a atuação na área especificada, compreendendo é previsto que esta aconteça de forma a contemplar as singularidades do processo em questão. Assim, existe um arcabouço legal que prevê esta formação, tanto inicial quanto continuada, porém o acontece na prática e nos currículos dos cursos de Pedagogia é uma marginalização desta área em detrimento da educação básica. De acordo com Mati:

Há que se pensar acerca da participação das universidades naquilo que tange à formação de educadores para a EJA, o que, inevitavelmente, levanta a questão da institucionalidade do campo. É colocada, a partir daí a necessidade das universidades brasileiras em se envolverem mais profundamente com este desafio, ampliando os espaços para a discussão da EJA, inserindo-a nos cursos de graduação e pós-graduação, além, é claro, da extensão. A institucionalidade da educação de jovens e adultos é necessária para definir mais claramente as perspectivas, os conhecimentos e os saberes que envolvem a área, trazendo consequências para a reconfiguração do campo (p. 21)

O envolvimento das universidades públicas em torno desta temática é essencial para que a EJA ganhe contornos mais bem estabelecidos, e para que sua identidade seja de fato definida. A profissionalização dos educadores que atuam nesta área é de suma importância, já que é importante que o que seja ensinado em sala de aula esteja de acordo com as necessidades dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem. Ao contrário disto, o que acontece é a falta de cursos e disciplinas especializadas na modalidade, e conseqüentemente um grande número de profissionais que participam do ensino de jovens e adultos sem terem recebido uma formação condizente com sua atuação. Apesar de não ter sido encontrados números recentes sobre o caso, toma-se como base os autores Henriques e Defourny que afirmam, em dados publicados no ano de 2006, que dos 175 mil professores que atuam na modalidade EJA a maioria não possui formação correspondente à área. Os autores relatam ainda que grande parte desta formação se dá através de cursos de extensão, o que, apesar de ser muito importante (visto que assim como todas as temáticas trabalhadas dentro das universidades públicas, a EJA deve de fato estar inserida no tripé ensino-pesquisa-extensão), não é satisfatório e não condiz com os desafios da realidade. Assim, conclui-se que apesar de estar institucionalizada em lei, a formação específica de profissionais para atuar na modalidade EJA não acontece de forma satisfatória na prática. Arroyo (2006) se preocupa com a falta de um perfil de educadores da área:

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, não sei se elas trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma

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

O autor afirma que está se delineando no tempo presente um maior foco dentro das políticas públicas relacionadas à EJA, e o que antes eram projetos transitórios, hoje se encontram de forma mais concreta e rigorosa. Desta forma, é necessário que os profissionais da área tenham consciência desta transformação, e sejam uma parte ativa deste processo.

Entretanto, Arroyo acredita que é importante que este perfil que delineia não seja completamente fechado, mas que este seja um processo que abarque as mais diversas formas de ações que acontecem em todo país, com todas as suas peculiaridades e complexidades. Assim, o autor defende que o perfil do educador esteja, apesar de em construção de uma identidade, aberto às transformações da EJA que são parte de sua essência, historicamente. Esta é uma visão inovadora, que contraria muitas das defesas de pesquisadores na área, que compreendem que é necessário fechar um perfil e um currículo de formação para que a EJA ganhe enfim contornos bem traçados.

Arroyo disserta ainda para a necessidade de não perder aquilo que é parte formadora da essência da Educação de Jovens e Adultos: sua dinâmica histórica.

Nessa mesma direção, penso ainda que não estamos no momento de fecharmos as diretrizes para construir o perfil da educação de jovens e adultos e muito menos para construir uma diretriz já estabelecida para a formação do educador de adultos. Pessoalmente, eu prefiro ainda deixar a dinâmica um pouco mais livre, para que ela venha a partir do diálogo intenso, e tenso, entre os diversos projetos de EJA e de formação de educadores de jovens e adultos. Todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura. Inclino-me, então, a acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder. A função dos responsáveis pelo governo seria, então, muito mais a de criar condições de articulação dessa dinâmica do que de querer dirigi-la por trilhos já definidos. (IDEM, p. 19).

Neste sentido, o autor parece defender que a práxis, ou seja, o movimento de congregação entre a teoria e a prática (que está sempre em movimento), seja uma referência para a criação futura de um perfil de educadores da EJA, e da própria modalidade. Esta é uma

visão interessante, que vai de acordo com as noções da educação popular, que prevê que a aprendizagem deve acontecer a partir das vivências e realidades de todos os sujeitos que a integram.

Para Arroyo, a EJA não é – e nunca deve se tornar – uma propriedade do Estado. Ela é o fruto das necessidades da realidade social, e como sempre esteve ligada aos mais diversos grupos que dela fazem parte, assim deve ser compreendida, como um reflexo da própria sociedade, e não como um simples projeto governamental. Este traço, que o autor compreende como uma “dinâmica emancipatória”, deve ser preservado para que o currículo da EJA não caia nas armadilhas institucionais de uma educação bancária voltada para o tecnicismo, e que não possui em suas bases as reflexões necessárias para a transformação social. O autor defende, em suma, que a EJA, por sua própria trajetória de lutas e da concepção radical do acesso universal à Educação, não se torne parte de um ensino regulador, próprio dos programas do Estado.

Como pesquisadores, cabe-nos o compromisso de mostrar e recuperar a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos. A partir desse foco, cabe a nós perguntar quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos, para que esse perfil não fique como parte de um museu, de passado. Esse, me parece, poderia ser um desafio dos centros e dos programas que já têm como objetivo a formação de educadores de jovens e adultos. Um dos traços da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares. (IBIDEM, p. 22).

Por outro lado, autores como Moura (2009) compreendem que a institucionalização se faz necessária para que de fato os currículos dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas consigam promover a formação que os educadores da EJA necessitam.

No entanto não foi superado, ainda, na EJA, a política compensatória dos anos iniciais. Continuamos com uma política de baixa institucionalização. É necessário avançar. A idéia é sair de uma mudança discursiva para as bases de uma política de Estado. Entendemos que as políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que contemple: Os fundamentos antropológicos, psicológicos, sociohistóricos, filosóficos e culturais que os levem a entender o mundo, a sociedade e os sujeitos com quem vão trabalhar. As concepções de educação, alfabetização e letramento. Os fundamentos da língua materna, da linguística aplicada, psicolinguística, sociolinguística, conceitos matemáticos e de ciências sociais e naturais. Planejamento, metodologia de ensino e modelos de avaliação específicos para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos. (MOURA, 2009, p. 66).

Moura disserta ainda sobre a necessidade de haver bases bem colocadas para que o ensino aconteça, que ultrapassem a própria formação dos docentes. Para ela, para que a EJA se

constitua de maneira contundente e consiga superar os problemas de falta de acesso à educação, é importante também que a estrutura da escola seja esta de acordo com as necessidades da comunidade e que existam condições materiais não apenas para a oferta de vagas e para a permanência dos estudantes como também dos próprios professores, como plano de carreira e salários dignos. Estas bases estruturantes do que a autora considera ser essencial para o fomento da EJA precisam vir a partir de iniciativas do Estado, que tem como tarefa se comprometer com esta problemática em todas as suas faces.

Parece ser consenso entre as principais análises na área de que a formação de educadores na EJA não pode dar conta apenas da teoria. Por se tratar de um ambiente singular, todos os autores aqui trabalhados concordam com a ideia de um currículo eficaz que dê conta da temática precisa abarcar também, no mesmo nível e com a mesma importância dos acúmulos teóricos, a prática educativa. Retoma-se assim o sentido e a importância da práxis. Amorim e Duques (2017, p. 234) propõem um ensino que faça parte de uma grande articulação entre universidades, escolas, educadores e educandos, para que tal necessidade consiga ser compreendida.

Tal proposta faz parte de uma noção de que o professor é um agente crítico e reflexivo, e por isso não pode estar, nem no momento de sua formação nem de sua prática, desvinculado da realidade social e das demandas de seu meio. Desta forma, faz-se necessário para os autores que exista dentro da formação de educadores uma articulação contínua entre os docentes, de forma a trocar experiências e vínculos. É desta troca que se constrói a reflexão e a ressignificação de saberes.

Esse compromisso faz cotidianamente parte do trabalho em EJA, já que dentro da própria sala de aula se encontram os reflexos das desigualdades. Contudo, não se pode negar que entre o discurso e a ação transformadora existe uma densa fronteira. Portanto, muitos educadores, ainda que com anseios emancipatórios, veem-se imersos em um paradoxo de pressões e tensões, desencadeadas, muitas vezes, pelo próprio contexto social e institucional. Para Pimenta (2012, p. 33), “[...] a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam o pensamento e a ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente”. Percebe-se, pois, tratar-se de processos perenes de descoberta, de transformação das diferenças das práticas docentes cotidianas. De todo modo, embora as tentativas de mudanças não se efetivem em curto prazo, essas atitudes são importantes na medida em que revelam que o educador tem se tornado capaz de refletir sobre sua prática, de buscar novas estratégias, de não se conformar com o que está posto. É por meio da reflexão que se produz a prática educativa. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 234).

Este educador reflexivo é um sujeito capaz de se atentar para sua prática a fim de aprimorá-la constantemente, em consonância com as transformações cotidianas. Assim, ele

consegue não apenas disseminar conhecimento como produzir novas metodologias capazes de dar conta da realidade social, e em parceria com seus colegas colocar em práticas aquilo que é necessário para que o processo de aprendizagem aconteça de forma satisfatória para todos os envolvidos.

Para que isto seja possível, é preciso, de acordo com os autores (p. 234), que a formação de educadores da EJA esteja em concordância com o seu cotidiano, estando o conteúdo sempre atento às múltiplas dimensões da realidade social. Deste modo, faz-se necessário que esta formação aconteça a partir de uma valorização dos sujeitos como seres pensantes e ativos em seus próprios processos, que não dependem de um conteúdo pronto e bancário, mas são capazes, eles mesmos, de reconhecer e conceber sua educação de acordo com suas próprias necessidades.

Retoma-se aqui a pesquisa de campo realizada por Miranda (2009), em que o autor chega a mesma conclusão a partir da escuta de profissionais que atuam na área:

As docentes egressas do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa concordam, por unanimidade, que para superar as lacunas da formação inicial buscaram auxílio em pesquisas, na coordenação pedagógica e na própria formação continuada em serviço, procurando as especificidades da modalidade educativa em que atuam. Deixaram também pontuados nas suas falas a grande necessidade do trabalho coletivo entre as mesmas e também que ainda existe muito descaso por parte da administração pública com a Educação de Jovens e Adultos, cuja posição ratifica a necessidade de políticas públicas mais efetivas para este segmento educacional. (MIRANDA, 2009, p. 121)

Deste modo, compreende-se que existe um movimento interno à atuação de docentes na EJA que faz com que estes profissionais procurem formas de preencher as lacunas deixadas em sua formação inicial. Docentes têm recorrido, de forma autônoma e espontânea às mais diversas formas de complemento de sua formação, inclusive, como apontado por Amorim e Duques (2017), à integração de saberes, experiências, práticas e reflexões com outros profissionais da área.

Este exercício deve ser valorizado, pois demonstra o enorme esforço que os profissionais da educação realizam para conseguir oferecer um melhor processo de aprendizagem. Entretanto, como o trabalho aqui apresentado não concebe que o exercício da docência seja uma espécie de sacerdócio, em que os educadores devem se doar por amor à profissão, sem esperar ou reivindicar qualquer tipo de retorno material e estrutural. Este movimento demonstra também a urgência da valorização da formação de educadores que atuam na EJA no Brasil, em todos os seus aspectos.

Na próxima seção, apresentamos um histórico da formação das professoras alfabetizadoras na legislação brasileira, a partir compreensão de que esta formação precisa

acontecer dentro dos cursos de Pedagogia e de modo a proporcionar a estas formandas a experiência para enfrentar a realidade da educação brasileira.

5 - O CURSO DE PEDAGOGIA NAS IES MINEIRAS: A Formação de Alfabetizadoras

Nesta seção iremos discorrer sobre a Constituição do curso de Pedagogia no Brasil, a habilitação nas séries iniciais, às perspectivas teóricas, os estudos de alguns teóricos como: Delors (1996), Garcia (1995), Currás e Dosil (2001), Pacheco (2000), De La Torre e Barrios (1999), Martins (1999), Imbernón (2001), Tardif (2010), Pimenta (1999), Pereira e Martins (2002), Lessard (2008), Candau (1997), Saviani (1985) e Freire (1993), entre outros, e por fim vamos expor as políticas públicas elaboradas para a formação de professores.

5.1 A Formação de Professores: Perspectiva Histórica

No século XVII, Comenius realizou uma abordagem sobre a necessidade da formação docente, porém foi em 1684 que foi criada a primeira instituição destinada à formação de professores, esta foi fundada por São João Batista de La Salle e chamada de seminário dos mestres.

Depois da Revolução Francesa final do século XVIII foi exposta a valorização da instrução popular. Assim foram criadas as Escolas Normais com a função de preparar os professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris em 1795 e foi nesse momento que se buscou diferenciar a Escola Normal Superior que preparava os professores de nível secundário, da Escola Normal Primária que preparava os professores do ensino primário.

Os processos pelos quais foi institucionalizada a formação docente foram significativos anteriormente não havia a existência de uma formação específica para a docência. Isso se dava através de concursos de nomeação em que se levava em conta o atestado de moralidade e o conhecimento exclusivo do que seria ensinado.

Para Stockler (1759-1829), outro requisito para exercer a função de professor era que:

Todo indivíduo que pretender ser empregado na qualidade de mestre, nas escolas públicas de qualquer grau, deverá apresentar [...] uma dissertação, ou memória de sua composição, sobre o assunto próprio da cadeira, a que aspirar. No ato do concurso, a dissertação [...] será a matéria principal de seu exame; o qual terá por fim não só indagar se os pretendentes têm inteligência das doutrinas [...] mas se sabem expô-las clara e metodicamente; pois que ninguém deve ser provido em lugar algum de Mestre nas escolas públicas, sem que se qualifique hábil pelo seu saber, e dotado de talento verdadeiramente clássico. (STOCKLER apud SARAIVA, 2005, p. 96).

Segundo os autores Vicentini e Lugli (2009):

Desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico. O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo Juiz de paz da localidade [...] Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor- Geral dos estudos. No caso dos mestres de primeiras letras [...] estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar o ensino da religião aos seus alunos. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

No Brasil, as primeiras Escolas Normais surgiram, somente após a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, com a responsabilidade de preparar adequadamente os professores e aplicar corretamente os métodos de ensino. Inicialmente, estas sofreram muitas mudanças para acompanhar a estruturação do sistema de ensino e as diferentes concepções relacionadas à escola.

Antes era proibida a admissão de mulheres, porém com as mudanças sociais e a necessidade de inserção da mulher que buscava um espaço dentro da sociedade que não fosse o doméstico, verifica-se o início da escolarização feminina no final do século XIX. Com essa escolarização, as mulheres começaram a atuar como professoras das meninas, essa necessidade abriu as portas da Escola Normal para as mulheres. Nesse contexto a Igreja foi uma grande aliada na divulgação da ideia do “dom feminino”, por pensarem que era a mulher a pessoa adequada para formar nossas crianças dentro dos princípios morais e religiosos.

Brzezinski (1994) diz que os estudos pedagógicos no tempo do Império eram realizados nos cursos de formação para o magistério que aconteciam nessas escolas normais. Era comum, nesta época a introdução da disciplina de Pedagogia nos liceus estes eram as escolas de nível médio que por vezes abriam seu espaço físico para as escolas Normais, estas frequentemente eram instituições instáveis, improvisadas e pouco eficazes para atender a função de formar professores para atuarem no ensino primário.

Estas escolas inicialmente foram instauradas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro no ano de 1835. Em 1836, foram instituídos cursos na Bahia, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Todas estas escolas eram de responsabilidade dos governos das províncias, e isso acarretou à escassez de verbas, proporcionando dificuldade em adquirir bens materiais e infraestrutura para seu funcionamento.

A maioria dos docentes naquela época eram formados pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação dos conhecimentos mínimos, pois as pessoas não viam sentido em se matricular nas escolas normais, pois obtinha-se licença oficial para ensinar todos àqueles que tinham somente o atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que deveria

ensinar. As qualificações dos professores que atuavam nas Escolas Normais eram de “Notório saber” (autodidatas) e muitas vezes estes possuíam diploma universitário em diversas áreas, principalmente em Medicina e Direito.

Em 1924, com o desenvolvimento de ideias modernas sobre a educação, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de reunir todas as pessoas, de diversas tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um ambiente favorável para o encontro de pessoas que aderiram as novas ideias pedagógicas. Em 1932, aconteceu a Organização dos Institutos de Educação, destacamos desse período as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Segundo Saviani (2009), esses Institutos de Educação retratavam uma nova fase e foram idealizados como ambiente de cultivo da educação, onde eram concebidos não somente os objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram como estímulo as ideias da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi idealizado e criado em 1932 por Anísio Teixeira, e administrado por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, foi instalado em 1933, por Fernando de Azevedo.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil em 1939 e formava bacharéis denominados “técnicos em educação”. A organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais aconteceram em 1939 pelo decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O modelo ficou conhecido como “esquema 3+1” – três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Conforme Saviani (2009) a semelhança que o curso de Pedagogia possuía com os cursos normais:

[...] foi marcada por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em 1960, o curso passou a formar bacharéis e licenciados e o pedagogo passou a ser um professor que ministrava diferentes disciplinas nos cursos de ginásio e normal. O currículo do curso compunha de disciplinas como ciências da educação, didáticas e administração escolar.

Os licenciados, com um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino, podiam lecionar no ginásio. No ano de 1961 foi criado um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, com sete disciplinas determinadas pelo Conselho Federal de Educação, além de outras duas abertas, definidas a critério das próprias instituições de ensino.

No ano de 1962 aconteceram os primeiros estágios supervisionados e o currículo da licenciatura em Pedagogia foi regulamentado novamente instituindo que o curso passasse a ter disciplinas obrigatórias como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Em 1968 foi aprovada a Lei da Reforma Universitária, que possibilitou aos cursos de Pedagogia oferecerem habilitações de inspeção educacional, administração, orientação e supervisão escolar e Magistério.

Em 1969 a distinção de bacharelado e licenciatura acabou e se instituiu a ideia de formar especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Assim as instituições foram obrigadas a formar no mesmo curso os professores que vão lecionar nas Escolas Normais e os "especialistas", como supervisores e inspetores.

Quando foi decretada a Lei n. 5.692, de 1971, o ensino primário e o ginásio foram agregados e passaram a estabelecer o ensino de primeiro grau de oito anos. Isso resultou na substituição da escola normal para habilitação específica de magistério, alterando assim a denominação do ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau, sendo excluídas as Escolas Normais e instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério do 1º grau (HEM).

A implementação do curso de magistério não foi imediata e nem se processou da mesma forma em todas as regiões do Brasil, e por conta disto precisou haver um ajuste às normas legais. Desta maneira, essa lei unificou o ensino médio que antes era dividido em clássico, científico e normal. Então aconteceu a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério, sendo assim os que nela se formavam tinham o direito de lecionar da 1ª à 4ª série. A formação dos professores era em nível Médio e trabalhavam em tempo integral.

Em 1980, surgiu um movimento pela revisão do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que assumia os princípios da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Esse período sofreu também sob as influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com vestígios da opressão da ditadura.

Em 1982 surgiram os primeiros centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que foram criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores

em nível Médio com carga horária em período integral. No ano de 1986 o Conselho Federal de Educação criou uma resolução que permitia aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação também oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.

Em 1996 com a criação da nova LDB, foi instituída a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, no qual as redes públicas, privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação. O ano de 1997 foi marcado pelo início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.

Em 2003 o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já tinha sido instituído na LDB de 1996. No ano de 2006 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia que delegavam ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA. No próximo tópico, vamos discutir sobre como a formação do professor, pautando-se em teóricos que estudam ou estudaram este tema.

5.2 Pressupostos Teóricos: A Formação Docente

A formação de professores tanto inicial como continuada deve ser pensada e pesquisada para compreendermos como os docentes constroem seus saberes e práticas. Muitos teóricos ao longo dos anos começaram a se interessar pelas discussões acerca da formação docente. Neste tópico optamos inicialmente por apresentar o conceito de formação para alguns pesquisadores dessa temática.

Delors (1996, p. 133) reflete que “a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade”. Dessa maneira, observamos que é atribuída ao professor a função de trazer a qualidade para o ensino e melhoria para a educação e não há mudanças se os professores não estiverem bem preparados.

Segundo Garcia, (1995, p. 11) “a formação aparece como um instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Sendo assim, para responder às demandas sociais, o professor é qualificado para transmitir a matéria se

transformando em um orientador do aluno para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, sendo um cidadão crítico e que saiba desenvolver suas próprias habilidades.

Para Currás e Dosil (2001, p. 299) a formação do professor não é algo isolado e acabado, mas é um “ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes às exigências científicas e profissionais”.

Pacheco (2000) relacionando seu pensamento com Flores defende que, a formação de professores não depende somente da concepção do currículo, do ensino e da escola, mas também da forma como entendemos a formação dos professores num dado momento. Por isso a sociedade vem cada vez mais exigindo que a formação de professores seja sustentada por pressupostos teórico-práticos, para que se possa dar uma resposta com qualidade às crescentes demandas que vem ocorrendo nos últimos anos na educação.

Nesse contexto, a escola e os professores possuem novas responsabilidades, o professor deve possuir conhecimentos teóricos, práticos e científicos e domínio das tecnologias, pois sem elas não pode competir com o mundo em que vivemos hoje a escola deve possuir uma boa estrutura e um currículo de ensino suficiente para atender as exigências atuais.

Para De La Torre e Barrios (2002, p. 14) formar é “ajudar o indivíduo possuir consciência das próprias ações e assim poder melhorá-las”, ou seja, a formação ajuda o indivíduo ser reflexivo sobre suas práticas dentro da sala de aula e provocar mudanças na sua forma de pensar e agir.

Na perspectiva de Martins (1999, p. 30), o conceito de formação garante ao formando uma estabilidade financeira e econômica e fornece aos indivíduos meios necessários para se inserir no mundo de trabalho, ao mesmo tempo em que lhe garante um equilíbrio pessoal.

Segundo Imbernon (2001) o professor precisa ampliar seus conhecimentos, no planejamento, na pesquisa, na resolução de problemas, sendo assim ele propõe mudanças reflexivas e o compartilhamento de conhecimentos entre o grupo de professores, que estão inseridos no mesmo ambiente social que é a escola.

O conhecimento do docente, principalmente o sociocultural e sócio científico, é de suma importância para o profissional que exerce a docência. Esse conhecimento vai gradativamente crescendo, partindo do conhecimento comum até chegar ao específico e especializado. Nota-se que o docente não tem uma função explícita, pois assume responsabilidades educativas que deveriam ser exercidas por outros. Imbernon (2001) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse

processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNON, 2001, p. 48-49).

Na perspectiva de Tardif (2010), os professores ao longo de suas vidas vão adquirindo certos saberes, estes que complementam o que aprendem na época de sua formação acadêmica. Ele define que o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Complementando os pensamentos de Tardif (2010), Pimenta (1999) traz a concepção de que os saberes são parte integrante da identidade docente. Sendo assim, ela parte do argumento de que essa identidade é estabelecida a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nesta perspectiva, ela traz à tona a importância de se considerar o professor e sua formação, num processo de autoformação, da reprodução dos saberes iniciais nas práticas vivenciadas no dia a dia. Assim os saberes docentes vão se firmando a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática. A reflexão da prática escolar e profissional vem se apresentando como um novo método para que haja mudanças nas políticas de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e nas instituições escolares.

Pimenta (2000, p. 5) também aborda que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão da tradição” Isso quer dizer que a identidade do professor. “é construída no cotidiano, a partir da trilogia dos saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superação no exercício da sua função [...]” (PEREIRA & MARTINS, 2002, p. 131).

Lessard e Tardif (2008) explicam que toda profissão, seja ela qual for, passam por transformações sendo assim, o trabalho docente na atualidade possui três concepções distintas, mas que se completam e fazem parte da trajetória docente desde o começo, que são a vocação profissional, o ofício docente e a profissão. Segundo esses teóricos, essas concepções não acontecem na ordem descrita, mas são reveladas nas etapas desse trabalho, ou seja, elas

acontecem como “um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 256).

Já Candau (1997) destaca os problemas que as universidades brasileiras enfrentam com o trabalho de preparar os professores para ensinar e pensando em alternativas para os cursos de licenciatura, elas priorizam o conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação do professor:

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura. (CANDAU, 1997, p. 46).

Para Saviani (1985) o professor não é produtor de conhecimento, mas sim transmissor de saberes.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer o aluno progredir. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p. 19).

Na perspectiva desse autor o conhecimento acontece de fora para dentro. Cabe ao professor, organizar os processos, métodos, garantindo assim a apropriação do saber pelos alunos.

[...] um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos. (SAVIANI, 1982, p. 83).

Para Saviani (1982) toda formação, seja ela qual for, é de suma importância para o aprendizado dos alunos, ou seja, a profissão docente é fundamental para a valorização de uma sociedade, pois um povo que possui conhecimentos contribui e muito para a democratização da sociedade em todas as áreas.

No geral, formação é um processo no qual o professor aprende e desenvolve habilidades essenciais para sua prática, ele deve ser um professor reflexivo, crítico, pesquisador e que busque sempre estar renovando seus conhecimentos e práticas. Como Paulo Freire diz que quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. “[...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. (FREIRE, 1993 p. 40).

Nessa perspectiva, a formação de professores não deve ser vista somente como uma qualificação para garantir a estabilidade financeira, mas como o desenvolvimento de ações que propiciem uma retomada dos conhecimentos específicos com os quais ele trabalha, para que assim ele reflita sobre sua prática e corrija possíveis erros.

Sendo assim, pensar em formação de professores hoje é pensar sobre as diferentes formas de continuar a expandir os conhecimentos desses profissionais, refletindo de forma crítica a prática para propor mudanças que sejam necessárias. Há uma necessidade de dar uma redefinição na profissão docente, para que esta assuma novas competências profissionais no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural, pois o momento exige um profissional com uma educação diferente.

Nesse sentido é importante abordar as políticas públicas elaboradas para formação inicial de Professores.

5.3 Do Normal ao Curso de Pedagogia

Desde sua concepção, o ensino primário seguiu sem o apoio da União no que se refere à construção de estruturas, físicas e formativas, que dessem conta das tarefas que o processo de aprendizagem demandava. Como estratégia para combater o analfabetismo a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, encabeçada pela Reforma do Ensino Normal em 1890, liderada por Caetano de Campos, possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas. Os objetivos da reforma foram o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase na prática, foi então estabelecido o padrão das escolas normais, que se tornou referência para todos os estados, porém o padrão das escolas normais traduzia uma formação focada nos conhecimentos a serem transmitidos.

Em meio ao cenário marcado pelas transformações políticas, econômicas e sociais inerentes à crise internacional econômica e de reordenação política nacional devido ao Golpe de Estado de 1930, surge sob o desejo de um grupo de intelectuais organizar um sistema educacional apropriado à estrutura moderna que se estabelecia naquele momento no país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tornando-se a base política que fundamentaria a educação até os tempos atuais. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, o que fez a população reivindicar mais escolas. Para ampliar o número de escolas e universalizar o ensino, uns dos objetivos descritos no manifesto era a formação e profissionalização dos professores. Criticaram a formação normalista por não receber uma preparação pedagógica sólida e lutavam pela criação e a preparação dos professores em universidades.

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)

Valho-me de Saviani (2009, p.145), “uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Surgem os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo encabeçados por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, preconizadores da Escola Nova.

Com a instituição do Decreto n° 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transforma a Escola Normal em Escola de Professores, “Nesse projecto, a actual Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundaria e a preparar professores primários e secundários” (TEIXEIRA, 1932).

Com a fundação das Universidade de São Paulo em 1934, e a Universidade de Brasília em 1935, incorporadas aos respectivos Institutos de Educação, organizaram e se delinearão as licenciaturas e o curso de Pedagogia, instituídos em todo o país, por meio do Decreto n° 1.190

em 4 de abril de 1939. A partir do Decreto N° 1.190 a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades técnicas, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Ministrando cursos nas seções de Ciências, Letras, Pedagogia e Filosofia.

O artigo 19 do Decreto N° 1.190, determinava a duração do curso de Pedagogia em três anos, para o bacharel, e a seriação de disciplinas. Na primeira série as disciplinas seriam: Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia educacional; na segunda: Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia educacional; no terceiro: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional, Administração escolar; e no quarto: História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada, Filosofia da educação. O artigo 20, determinava as disciplinas a serem cursadas no período de um ano para a formação didática necessária ao título de licenciatura: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação. Instituiu assim o esquema 3+1 das licenciaturas e do curso de Pedagogia, que separava a ciência da didática, abordando-os em cursos distintos, conforme explicitado pelo próprio Decreto:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1935).

O Decreto n° 1.190 determinou em seu artigo 51 que para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação seria necessário o diploma de bacharel, dando a entender que o objetivo principal do curso de Pedagogia seria a formação profissional especializada para atuar na administração pública da educação. “Nos anos 50 inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos EUA e rotuladas com a expressão ‘tecnicismo educacional’, que se intensifica nos anos 70” (LIBÂNEO, 2001, p. 40)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada pela Lei 4024/61, citada pela primeira vez na Constituição Federal de 1946, não modificou a estrutura do curso de Pedagogia, continuando o esquema 3+1 das licenciaturas.

O Parecer do Conselho Federal de Educação de N° 251/62, estabeleceu que o curso de bacharelado em Pedagogia teria no mínimo sete matérias, sendo cinco obrigatórias: psicologia

da educação, sociologia, história da educação, filosofia da educação e administração escolar; e duas opcionais entre: história da filosofia, biologia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. E didática e prática de ensino para os que optassem pelo título de licenciatura. Em relação à extinção do, discussão que se instaurou a época, Furlan, pondera que a intenção não era extingui-lo, mas redefinir sua estrutura.

O parecer dá andamento às intenções do conselheiro, descarta-se a hipótese de extinção do curso e parte-se para uma redefinição, principalmente no que se referia ao cargo de técnico em educação, ou o bacharel, já que este profissional era ajustável a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional. (FURLAN, 2008, p. 3866).

O Parecer CFE 292/62, determinou a carga horária das matérias de formação pedagógica, aos que quisessem ir além do bacharelado, que deveria ser de no mínimo 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram agrupados em 8 semestres letivos e seriados (MEC, 2001). Mantendo-se assim a dicotomia entre bacharelado e licenciatura na formação do pedagogo.

A reforma universitária estabelecida pela Lei N° 5.540/68, fruto de convênios financeiros estabelecidos durante o Regime Militar, alcançou o curso de Pedagogia através do CFE N° 252/69 e da Resolução CFE n° 2/69, que dispunham que a finalidade do curso era formar profissionais da educação, com a possibilidade de título de especialista, por meio de especialização. E determinavam que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fossem feitas no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.

Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitindo o magistério nos anos iniciais de escolarização. Contudo, observamos que as mudanças ocasionadas pelo parecer 252/69 estão marcadas pelas habilitações: “Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (SAVIANI, 2007, p.120).

Em 1971, houve alterações na organização escolar e na formação docente, por meio da Lei N° 5.692/71 que derrubou as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a formação específica de segundo grau para o exercício do magistério, alterando também a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau.

Na década de 1980, instaurou-se várias discussões fundamentais para construção curso de Pedagogia, a partir dessas discussões surgiram movimentos voltados a formação do profissional da educação. A primeira conferência brasileira de Educação Nacional – CBE, criou o Comitê Nacional Pro reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação – CONARCFE, que mais tarde daria origem a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, teve o intuito de mobilizar os professores e estudantes a discutirem sobre a formulação dos cursos de formação de educadores. O CONARCFE trouxe em seus encontros discussões importantes acerca da construção da identidade do curso de Pedagogia.

Na década de 1990, a educação sofre significativas mudanças ocasionadas pelo neoliberalismo instituído no Brasil e no mundo, que refletiram no curso de Pedagogia.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. (BRITO, 2006, p.04).

Da reforma educacional dos anos de 1990, destaca-se a Lei N° 9394/96. Que define, entre outras coisas, a formação de professores para a educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém ocasionando interpretações diferenciadas em relação à formação do pedagogo trazendo a tona novas discussões sobre a identidade e continuidade do curso.

E a Resolução do Conselho Nacional de Educação N° 5/2005, alterada pela Resolução N° 1/2006, dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, torna mais claro sua finalidade, lhe proporcionando um caráter mais amplo como as demais licenciaturas. O curso tem a finalidade de formar profissionais para o exercício da docência, gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005). Na Resolução do Conselho Nacional de Educação N° 2 de julho de 2015, legislação recente, que altera as Resoluções do Conselho Nacional de Educação N°1/2002 e 2/2002, mudam a duração dos cursos de licenciaturas para no mínimo 3.200 horas e o tempo de integralização mínimo de 4 anos ou 8 semestres letivos.

5.4 Políticas Públicas: Educação de Jovens e Adultos- EJA

A educação há muitos anos vem tentando se adequar às mudanças feitas pelo Estado, assim como os profissionais que atuam nessa área sendo assim a educação se tornou um valioso instrumento dentro da sociedade capitalista. Hoje com a utilização das políticas educacionais neste assunto, adquirimos bons resultados, como por exemplo, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que combate os problemas sociais, que afetam a educação, privilegiando a educação básica.

[...] o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelecendo, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (BRASIL, 2007, p. 19).

Ao longo da história temos presenciado que os cursos de formação de professores, tem priorizado o trabalho de conscientização no nível político e cultural, tendo como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Diante do que é legitimado nas Diretrizes, podemos afirmar que a formação do professor, não pode se restringir somente na educação formal, mas deve abordar o trabalho pedagógico em espaços não escolares também, voltando-se para o que podemos denominar de educação social, que é estabelecida dentro das relações sociais. O termo educação não escolar é utilizado para diferenciar as práticas educativas que ocorrem fora da escola daquelas que ocorrem dentro dela. A maioria dos alunos que estão matriculados nas escolas “formais” fazem parte de uma classe menos favorecida da sociedade.

Libâneo refere-se à intencionalidade para diferenciar educação formal, não formal e informal. Ele defende que a intencionalidade é “um processo orientado explicitamente por objetivos e baseados em conteúdo e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2010, p. 92). Sendo assim, ele divide a educação em duas modalidades distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação-intencional, que se fragmenta em outras duas: a educação formal e a não-formal.

Libâneo entende a educação informal como influências que atuam de alguma forma sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não intencional, não sistemático e não planejado, mas não significa que ela não influencie na formação da personalidade, nos valores e hábitos do indivíduo. Já educação não intencional de caráter formal ele discorre:

(...) seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e

condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89).

A educação não formal são atividades de caráter intencional, mas que possuem baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas: “Na escola são práticas não formais as atividades extraescolares que proveem conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc.)”. (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Paulo Freire trabalhava a Educação Popular: “Se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é então o ponto focal dessa luta”. (SILVA, 2001, p. 9). Os profissionais da educação precisam estar preparados para observarem melhor os aspectos políticos, buscando conhecer mais sobre as políticas educacionais e também estarem motivados para atuarem nas salas de aulas, mas para isso, a sociedade e o estado precisam garantir esses direitos, garantindo melhores condições de trabalho, que ainda hoje não são das melhores, pois o governo e a sociedade não favorecem nem privilegiam esses profissionais, os deixando desmotivados para continuar atuando nesta área.

Para tornarmos a carreira atraente é preciso melhorar a relação ensino-aprendizagem, dessa forma aponta alguns aspectos importantes como: o estabelecimento de critérios profissionais; estabelecer requisitos para a certificação profissional, o ambiente de trabalho real e remunerado para a contemplação de uma qualificação coerente; monitorar as instituições de formação docente, através de pesquisas que priorizem os estudos avaliativos da formação realizada nas instituições; melhorar mecanismos de recrutamento, considerando o perfil sócio demográfico e a escolha da docência em primeira opção; selecionar com rigor os formadores, permeando as novas visões diante da formação dos professores; promover programas de inserção na docência, como uma opção de política de desempenho; formular análises de custos adequadas da formação continuada, dentro de um investimento sustentável. (VAILLANT, 1993, p. 161).

Diante desse assunto, podemos explanar que a profissão docente deve ser destacada como um documento que conduz a abordagem dos espaços não escolares, já que a educação está presente em todos os lugares, mas é preciso, porém trabalhar com essa educação desde a formação profissional, conscientizando os professores sobre a importância de um trabalho realizado em locais onde há problemas sociais, enfatizando assim, a vida pessoal de seus alunos, as dificuldades que passam para chegar ao espaço escolar, como transporte, a estrutura escolar e a gestão. Buscando saber a opinião dos alunos sobre esses aspectos e ao mesmo tempo buscando saber suas histórias de vida para que eles possam fazer parte do trabalho educacional e para que os professores possam conduzir a construção dos conhecimentos de seus alunos, os

conscientizando, contribuindo assim para a igualdade social e permanência dos alunos na escola.

As desigualdades e dificuldades da educação brasileira mostram os obstáculos dos quais professores vem passando atualmente. Observamos que os professores das escolas públicas são obrigados a educar seus alunos em condições precárias, desde a falta de água, à falta de segurança, transporte e dinheiro.

A repetência é outro fator que deve ser discutido, pois o governo não se interessa pela qualidade, mas sim na quantidade de alunos aprovados. É frequente a falta de participação da família e o desinteresse dos alunos. Na maioria das vezes eles usam o ambiente escolar como lugar para outros interesses seja para namorar, fazer amizades ou passear pelos corredores o que prejudica e muito o seu desenvolvimento escolar e acarreta a repetência. Para mudar esse quadro é necessário que o governo invista mais na segurança, infraestrutura e na formação dos professores, mas, apesar desses problemas, existem ainda pessoas que acreditam e lutam por uma educação melhor. O Brasil é um dos maiores investidores na área da educação, mas que não sabe direcionar as verbas para onde realmente precisa ou o investimento não é bem aproveitado.

Muitos estudiosos deste tema tentam mostrar para a sociedade e o governo a realidade que o governo, pais e alunos tanto negam. Enquanto o Brasil não adotar políticas públicas educacionais e não criar um vínculo entre a vocação do professor, o compromisso do governo e a responsabilidade dos pais, não haverá um ensino de qualidade no Brasil.

Na próxima seção, dissertaremos sobre os desafios de ser professor e quais os problemas enfrentados nessa profissão, abordamos como desafio central a desvalorização docente, como esse profissional tão importante não é visto socialmente como alguém que possui uma profissão de excelência. Discutiremos também sobre os saberes e as práticas docentes, tratando sobre os diversos tipos de saberes segundo alguns autores e por fim vamos expor sobre como a prática e os saberes estão intimamente relacionados.

5.5 Formação da Alfabetizadora e a Legislação Brasileira

Já no Brasil Colônia era possível encontrar instituições voltadas para a educação das crianças brasileiras, como os Institutos de Educação e as Escolas Normais, mas nestas predominava a precariedade e a pouca preocupação como práticas pedagógicas realmente eficientes. A instituição do curso de Pedagogia em 1939 só se deu após grande período de

debates voltados para fundamentar a formação do profissional da educação e, nesse sentido, ainda caminhava lentamente para os objetivos e pesquisas acadêmicas que surgem nas décadas seguintes.

As peculiaridades manifestadas por meio do campo educacional atraem olhares voltados especificamente para prática do alfabetizador. A legislação vigente, traz contestações pertinentes e transformações relacionadas ao campo educacional, ressaltando a formação do professor.

A LDB nº 9394/96 foi votada dia 20 de dezembro de 1996. Ela foi criada a partir da de estruturação da educação brasileira após a promulgação da constituição de 1988. Dessa forma, estabelece a organização da educação nacional, atentando para o indivíduo e desfazendo-se das tendências tecnicistas.

Esta lei foi discutida desde 1988 até ser sancionada em 1996. Ela é a maior lei que trata sobre o que ser feito em relação a educação. Esta lei é uma lei de diretrizes e bases para o ensino brasileiro. Sabemos que, de 1988 a 1996, a lei foi pensada e repensada sendo aprovada em 1996 com muitas alterações em relação ao texto proposto inicialmente.

Esta lei é composta de 92 artigos que delineiam temas da educação brasileira, abrangendo o ensino infantil, fundamental, médio, técnico, superior, norteados horários, modalidade, formações dos profissionais, finalidades, diretrizes, funções dos órgãos federativos, municipais e estaduais a respeito de seus deveres com a educação.

No artigo 61 encontram-se os três incisos sobre o que é necessário para ser considerado um profissional com a formação voltada para a educação. No 1º inciso apresenta a formação em nível médio ou superior para atuar na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. No 2º inciso apresenta a necessidade do diploma em Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado e doutorado nas mesmas áreas, no 3º inciso ressalta que a formação do profissional sendo técnica ou superior tem que ser na área pedagógica ou afim e no inciso 4º complementa dizendo que os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação.

A propositura da lei é que a atuação em sala aconteça por meio da formação em nível superior é primordial concedendo um desenvolvimento pedagógico idôneo e oportuno no contexto educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retrata a formação básica no artigo 62- parágrafo 1º necessária para estar à frente de uma sala, propõe que

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A legislação vigente propõe formação específica para a alfabetizadora. Assim, abordaremos sobre a mesma baseando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que propõe que a formação preferencial para atuar a frente da alfabetização pode se dar por ensino superior, mas deixa uma ressalva que quem já concluiu o ensino médio na modalidade normal ou o antigo magistério pode estar a frente do trabalho.

A legislação preconiza que, a formação inicial deve acontecer preferencialmente por meio do ensino presencial para que a interação seja mais concreta com sua prática por meio das atividades e estágios, confirmamos no artigo 62 inciso 3º “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). Além disso, no artigo 65 diz “a formação do docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas horas”. (BRASIL, 1996). Porém, na resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, no artigo 13º inciso I é definida uma nova carga horária de prática que passa de 300 horas para 400 horas distribuídas ao longo do processo de formação do professor.

Uma necessidade primordial na mudança do contexto educacional se apresenta a partir das condições em que está trabalhando o profissional da educação. A legislação preocupada com as condições de trabalho, nos artigos de nº 61 ao 67, pontua algumas prescrições para formação e atuação.

O artigo 67 aborda a respeito da valorização do piso salarial de acordo com a função do docente, para a inserção no quadro de professores de uma instituição pública, em que deve-se dar por meio de concurso, necessidade do aperfeiçoamento profissional e condições adequadas de trabalho entre outras.

A realidade educacional não é mudada apenas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém essa é considerada a maior Lei norteadora para a educação apresentando parâmetros no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes. Já para direcionar esses cursos de formação inicial e continuada temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada que definem “os princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos

processos de avaliação e regulamentação das instituições de educação que as ofertam”. (BRASIL, 1996).

Em 2006 temos a promulgação das diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

Muitos foram os esforços dos profissionais da educação visando encontrar melhores estratégias para alfabetização de crianças, jovens e adultos ao longo da história da Pedagogia no Brasil. O presente tópico tem como objetivo analisar as mudanças pelas quais passa a educação brasileira a partir do enfoque das discussões sobre melhores estratégias para alfabetização.

Nos anos 60 os cursos de Pedagogia no Brasil acompanharam as modificações sociais e econômicas pelas quais o Brasil passava e, pelo menos no que se refere aos seus objetivos e sua estrutura, avançou consideravelmente em relação à década anterior. Ainda que a estruturação econômica brasileira que predominou entre 1940 e 1960 tenha dado visibilidade e estimulado a busca de práticas pedagógicas mais eficientes e de melhor formação para os profissionais da educação, os grandes marcos da Pedagogia se dão somente a partir do final dos anos 90. A demanda por mão de obra especializada nas cidades brasileiras industrializadas emergentes dos anos 60 fomentou ampliação da Educação de segundo grau e conseqüentemente a educação superior.

Se nesse período curso de Pedagogia estava voltado para formação de técnicos e docentes para as escolas normais a preparação dos profissionais da escola primária, esta passa a ser debatida entre legisladores e educadores que questionavam as práticas vigentes até então e chegam até mesmo a cogitar a possibilidade de extinção do curso. (CRUZ, 2011). Após muito debate, em 1962 o parecer CFE nº 251/62 defendia que curso de Pedagogia deveria formar apenas os profissionais das escolas primárias e que o técnico de educação estaria habilitado somente após a pós-graduação na área. No entanto, esse parecer não provocou grandes mudanças na prática pois manteve-se a formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura.

Esse parecer, apesar de abordar questões importantes no que se refere à alteração do currículo, deixou a desejar nos debates acerca da atuação pedagógica e apenas definiu a a função dos técnicos em educação – funções administrativas e demais funções do setor educacional – e dos professores, os quais caberia a especificamente a docência. O documento foi extinto ainda no mesmo ano e substituído pelo parecer seguinte, o CFE nº 292/62, que possibilitava ao graduando cursar simultaneamente tanto bacharelado quanto a licenciatura. Mas que isso, também orientava acerca das disciplinas que deveriam compor as optativas ofertadas ao longo

da graduação, para além de estipular disciplinas obrigatórias nos cursos de Educação, como Elementos da Administração Escolar, Pedagogia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado em Prática de Ensino, em todas as licenciaturas.

Evidentemente esses documentos e os debates foram de grande importância e reestruturaram de fato o currículo e a formação do pedagogo. No entanto, o perfil profissional deste ainda era marcado pela dificuldade de definir os objetivos da graduação e falta de regulamentação da profissão (VARGAS, 2016).

O final dos anos 60, portanto, foi marcado por uma grande movimentação dos estudantes de Pedagogia, que exigiam a regulamentação da profissão e defendiam que somente modificações na estrutura do curso no currículo não eram capazes de atingir os objetivos do fazer educacional e da formação profissional. Outro aspecto importante para esses estudantes era que não havia cargos profissionais exclusivos para os pedagogos e as atividades que estes desempenhavam na escola também eram limitadas.

Após a Reforma Universitária em 1968, que questionava eficácia das Faculdades de Filosofia para a formação do profissional da Educação, o parecer CFE número 252/69 (BRASIL, 1969a) extinguiu o bacharelado em Pedagogia estabeleceu a disciplina Didática como obrigatória, além de criar um novo modelo específico para duração do curso, a partir da possibilidade de ser considerada como modalidade plena, com duração especificada em carga horária. Esse documento foi de grande importância pois especificou o perfil do pedagogo e as modificações estruturais e curriculares produziram mudanças mais efetivas em relação ao período anterior.

A década de 60 foi especialmente importante para o conhecimento pedagógico pois trouxe de volta as Faculdades de Educação, extintas desde 1930 e substituídas pelas Faculdades de Filosofia. O parecer fomentou as discussões de melhores práticas profissionais e estimulou os movimentos pró formação do educador. Predominava a busca por estratégias que abandonassem definitivamente as práticas características da Ditadura Cívico Militar, questionado a validade dos métodos utilizados até então (VARGAS, 2016). Apesar do fato de que o Regime Militar ainda estar vigente entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, a transição para o regime democrático fomentou a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação, em 1990 na cidade de São Paulo, considerada um grande marco nos debates sobre a formação profissional do pedagogo e dos profissionais da educação. Os educadores buscavam romper com a formação antidemocrática e com caráter tecnicista da profissão e traçavam reflexões que consideravam as especificidades de cada contexto e a necessidade de compreensão da realidade na qual cada escola estava inserida.

A III Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói, no Rio de Janeiro em 1984, estabeleceu pela primeira vez a ideia de uma Base Nacional comum que se tornou uma das principais Bandeiras dos profissionais da Educação. Dois anos depois, em 1986 o segundo Encontro Nacional da CONARCFE possibilitou a definição mais específica de uma base comum nacional que passou a ser constituída de três dimensões principais, epistemológica, política e profissional, que deveriam funcionar concomitantemente e que seriam capazes de capacitar o profissional para desenvolver tanto ações nas Escolas Públicas quanto em outras áreas relacionadas à educação.

Os anos 80 e 90 foram muito promissores para reforma da educação brasileira e especialmente as políticas neoliberais amplamente difundidas na América Latina a partir do final dos anos 80 e no começo dos anos 90 influenciaram a criação de pareceres, leis, decretos e resoluções e redefiniram o papel que o Estado ocupava na configuração da educação nacional. Procurava-se ajustar a educação brasileira às demandas do mercado, marcado pelas políticas neoliberais e pela necessidade de mão-de-obra cada vez mais especializada nas funções desempenhadas pelos trabalhadores nas indústrias.

A Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior foram melhor fundamentados a partir da promulgação da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa legislação modificou as denominações “Educação pré-escolar”, “Ensino de 1º grau”, “Ensino de 2º grau” e “Ensino de 3º grau” e estabeleceu programas especiais voltados para a formação dos docentes, além de fomentar o debate acerca da formação superior. O ano de 1996 é um marco importante para as reformas educacionais pois mobilizou os educadores de todos os níveis de ensino a pensar práticas, reformas curriculares, objetivos e competências profissionais apontando para urgência de reformulação e definição explícita da estrutura do sistema de formação dos profissionais da educação.

Os últimos anos da década de 1990 foram marcados, portanto, por uma série de discussões e pela criação de comissões que tinham como objetivo elaborar diretrizes curriculares para os cursos superiores, especialmente a partir da portaria Sesu/MEC nº146 (BRASIL, 1998). A comissão composta por Leda Scheibe, Celestino Alves da Silva Júnior, Márcia Aguiar, Tisuko Morchida Kishimoto e Zélia Milleo Pavão propôs um projeto de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e entre 1998 e 2000 sugeriu diversas estratégias elaboradas a partir das sugestões das instituições de Ensino Superior do Brasil.

A criação da Proposta de Diretrizes Curriculares da comissão de especialistas de Pedagogia definiu o perfil do pedagogo como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP, 1999, p.1).

O intuito era dar visibilidade a ideia compartilhada pelos profissionais da educação na configuração do curso de Pedagogia como uma graduação plena que permitisse ao professor uma formação adequada para desenvolver práticas pedagógicas para séries iniciais.

Em junho do ano 2000 outra comissão de especialistas do ensino em Pedagogia foi designada pela secretaria de educação superior através da portaria que estabeleceu uma nova comissão composta por Merion Campos Bordas, Olga Teixeira Damis, Marlene Gonçalves, Máisa Gomes Brandão Kullock e Helena Costa Lopes de Freitas. Essa nova comissão criada no ano 2000 criou novas estratégias para formação profissional através da proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia que reforçavam o que foi proposto na CEEP em 1999 e buscavam definir melhor o perfil do profissional docente.

Essa comissão era marcada por duas teses principais. A primeira delas referia-se a base da formação profissional do pedagogo e designava uma visão menos reducionista dos métodos e técnicas que deveriam ser neutros e adequados à realidade histórica. Além disso, defendia que a formação do pedagogo não deveria estar restrita somente ao ambiente escolar, mas também em todo ato educativo e no processo formativo em todas as ciências com uma abordagem transdisciplinar dos procedimentos didáticos pedagógicos.

Já a segunda tese propunha a graduação composta pela licenciatura e pelo bacharelado e defendia que o profissional da educação, por ser formado também para gerir sistemas e projetos educacionais e, simultaneamente para a difusão do conhecimento da prática docente, deveria ser considerado nas diversas áreas de educação e, por isso, os cursos de graduação em Pedagogia deveriam ser de licenciatura e bacharelado. Essa proposta, encaminhada em abril de 2002 para o presidente Ulisses de Oliveira Panisset nunca foi homologada e os debates sobre o currículo e o perfil dos profissionais da Pedagogia continuaram ainda mais presentes.

Cabe destacar também o XI Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Florianópolis entre 21 e 23 de agosto de 2002, cujo objetivo foi discutir a base comum nacional para formação dos profissionais da educação. Nesse encontro foram realizados vários debates e análises do contexto político educacional do país e foram propostos alguns projetos que resultaram da reunião de diversas demandas de movimentos sociais organizados e de instituições e entidades acadêmicas e científicas. Nesse sentido julgamos necessário destacar as seguintes determinações do documento:

- a formulação de uma LDBN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;
- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais; - a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada. (ANFOPE, 2002, p. 9).

A partir das reflexões traçadas neste encontro, deu-se início ao movimento de várias intervenções políticas que visavam construir um projeto de formação do profissional da educação de forma coletiva e contemplando diversas entidades educacionais. Reafirmavam a necessidade de compreender o processo educacional, reconhecendo sua importância histórica e defendendo seu caráter legítimo representativo.

Mas as discussões a respeito da educação brasileira ainda estavam longe de serem finalizadas e em agosto de 2004 foi realizado o XII Encontro Nacional da ANFOPE baseado no tema Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Nesse encontro, realizado em Brasília - Distrito Federal, ficaram expressas as expectativas e apreensões que os profissionais da educação tinham em relação às políticas educacionais brasileiras e estes defendiam que a Reforma Universitária, a Rede de Formações de Professores e o Exame de Certificação poderiam ser considerados como um bom caminho para cumprir com o objetivo de estruturar a Educação Nacional.

Em seguida, em março de 2005, é divulgada a resolução que institui as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, que é alvo de críticas e de várias sugestões que acabam por culminar na revisão do projeto original. Várias universidades, acadêmicos do curso Pedagogia, intelectuais, associações e diversos profissionais de diversas áreas da educação iniciaram um grande debate acerca do Projeto de Resolução Nacional aprovado em dezembro de 2005 e que mobilizou diversas entidades a questionar pontos polêmicos do projeto, tanto a própria ANFOPE quanto o Fórum de Diretores de Faculdade de Educação, o Centro de Estudos de Educação e Sociedade, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Essas instituições se uniram para a criação do documento Projeto de Resolução (BRASIL, 2005a), que apresentava propostas sobre a configuração do curso de Pedagogia e que criticava o projeto e por acreditar que este deixava de lado todas as discussões dos educadores e o percurso histórico que visava estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Segundo os profissionais, intelectuais e as instituições componentes desta comissão, o projeto reduzia o curso de Pedagogia ao que no passado representava os Cursos Normais Superiores e, devido a proposição do projeto de um bacharelado após a licenciatura, desvalorizava não somente o profissional, mas também a formação docente. Isso porque esses acreditavam que essa prática somente reforçava a divisão entre as discussões teóricas e a prática profissional.

No mesmo ano a ANFOPE realizou o VII Seminário Nacional, voltado para formação dos profissionais da educação e que reuniu diversas entidades e educadores que representavam dezoito estados. O encontro tinha como tema a Pedagogia e formação dos profissionais da educação discute o futuro da Educação Básica e foi considerado por alguns como um dos marcos mais importantes para mobilizar os profissionais da área a discutir as diretrizes curriculares. A mesa redonda sobre diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, da qual participaram diversas entidades, possibilitou o estabelecimento de aspectos principais que deveriam ser considerados para a formação do profissional da educação, estabelecidos através da colaboração das entidades FORUMDIR, CEDES, ANPEd, ANFOPE e CNE. Cabe destacar aqui os principais princípios aprovados no encontro e que culminaram em diversas mudanças. Sendo assim fica estabelecido a orientação nos cursos de Pedagogia a partir dos seguintes aspectos:

- a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade

- brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
 - c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
 - d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
 - e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
 - f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
 - g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Esses princípios, apesar de relacionados aos que foram firmados ao longo dos encontros nacionais anteriores apresentam também algumas características documentos de 1998, 2000 2002 e 2004. Abandona-se, no entanto, a ideia que esses carregavam de que o profissional precisava ter domínio dos conteúdos ensinados pela escola, reafirmando que esse processo é mais amplo e que é necessário dominar os diversos saberes para além da produção científica e que estão relacionados ao respeito às especificidades de cada contexto e cultura, em cada realidade na sociedade brasileira. Além disso, o documento afirmava uma ideia mais ampla da autonomia dada aos profissionais da educação e, em relação os documentos citados anteriormente, abandona a submissão do fazer educacional meramente às demandas do Estado, defendendo uma educação menos autocrática e mais democrática.

Em dezembro de 2005 após diversas reformulações do documento final do VII Seminário Nacional, é aprovado parecer CNE nº 5/05 (BRASIL, 2005), que previa que os cursos de pós-graduação deveriam ser voltados somente para a especialização e, além disso, deveriam ser acessíveis e abertos para todos os profissionais da licenciatura. No entanto, o documento ocasionou diversas discussões que questionavam a sua legalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que garantia e os profissionais da educação se formassem em nível de pós-graduação.

Em fevereiro de 2006 foi, portanto, apresentada uma alternativa sobre esse aspecto do documento e os profissionais envolvidos defenderam que era preciso que as diretrizes do curso de Pedagogia fossem estruturadas o mais rápido possível, respeitando as resoluções anteriores e revendo os questionamentos coletivamente. A partir da parceria entre os profissionais do Conselho e das entidades referidas, assinalaram assim pontos positivos – como as reivindicações históricas o respeito à autonomia e identidade do profissional, uma base comum

para todo país e o pedagogo com possibilidade de se inserir em ambientes não escolares – e pontos negativos – que abriam precedentes para desconsiderar o curso de Pedagogia como simultaneamente uma licenciatura e um bacharelado.

Nesse sentido, é importante destacar a importância do XIII Encontro Nacional da ANFOPE, em setembro de 2006, em Campinas, que reuniu intelectuais e profissionais de educação de todo país para estabelecer diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e para rever as demandas dos profissionais. Nesse encontro são destacadas as conquistas e a importância das reflexões acerca da prática acadêmica e da formação profissional pedagógica.

Ainda que não houvesse unanimidade nos pontos de vistas dos profissionais, buscou-se representar a maior diversidade possível das demandas e proposições dos profissionais Brasileiros.

[...] nos últimos 10 anos, [a ANFOPE] vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação, construídos pelo movimento nos últimos 20 anos. Expressão desses esforços, são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após 9 anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. São inúmeros os desafios postos aos educadores, no momento atual, com a aprovação das Diretrizes de Pedagogia. Nos últimos anos, resistimos às políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido com os princípios que devem nortear a formação do educador (ANFOPE, 2006).

O período de 1996 a 2006 foi importante para educação brasileira, pois manteve diversas discussões essenciais para a criação de uma base nacional curricular comum que respeitasse a autonomia, não só do profissional, mas também dos estudantes e de toda sociedade escolar. Nessa década, foram estabelecidas importantes estratégias voltadas para o respeito às especificidades e para o estabelecimento da formação do educador de forma mais ampla respeitando e valorizando o pedagogo.

Além disso, ampliaram-se as atividades docentes e ao afirmar a profissão docente como legítima e necessária – apesar de não ser uma opinião unânime – possibilitaram ampliar autonomia docente. Outro aspecto importante é o estabelecimento da necessidade de considerar e reavaliar a carga horária dos cursos de Pedagogia de modo a não sobrecarregar e intensificar o trabalho e suas condições de degradação para os professores. Pela primeira vez, as discussões sobre as condições de trabalho do pedagogo, a carga horária e o acúmulo de funções tiveram destaque e, nesse sentido, cabe apontar que manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. Assinale-se que a Resolução n. 1/06 não faz uso do termo “professor”,

aparecendo fortemente a ideia de “docência”. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito (EVANGELISTA E SHIROMA, 2006).

Apesar dos programas federais instituídos a partir dos anos 60 e que ocasionaram uma tendência ao debate sobre práticas educativas mais eficazes, o intuito dos acadêmicos intelectuais e educadores não obteve resultados suficientemente satisfatórios. Para tanto, tomamos como referência a diminuição dos índices de analfabetismo, que passa de 39,60% nos anos 70, quando começam a se estabelecer as principais discussões sobre a formação do pedagogo, até os 13,63% que representavam o número de analfabetos da população brasileira em 2000. Até a virada do século, a educação brasileira pôde conhecer os resultados de uma educação preocupada com autonomia e com respeito as perspectivas de cada contexto. Nos anos seguintes até 2006, a população de analfabetos brasileiros diminuiu cerca de 20% em relação ao começo do milênio, mas ainda permaneceu um alto número de brasileiros que ainda não sabiam ler nem escrever e permaneciam também as desigualdades regionais.

Além disso, grande parte dos analfabetos correspondia a população adulta, o que indica que por mais inovadoras que fossem as reflexões e por mais mobilizados que estivessem os profissionais da educação, ainda havia um longo caminho a percorrer, especialmente no que se refere à formação de Jovens e Adultos. Ainda assim, não é possível afirmar que a taxa de analfabetismo brasileira possuía necessariamente um recorte e uma faixa etária e os níveis também eram altos entre crianças e jovens.

Os dados sobre o alfabetismo, e analfabetismo funcional confirmam que a educação básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, a cultura e a aprendizagem ao longo de toda a vida. Assim, para que tenhamos um Brasil com níveis satisfatórios de participação social e competitividade no mundo globalizado, um primeiro compromisso a ser reafirmado é com a extensão do ensino fundamental de pelo menos nove anos a todos os brasileiros, independentemente da faixa etária, com oferta flexível e diversificada aos jovens e adultos que não puderam realizá-lo na idade adequada. É preciso também reconhecer que os resultados da escolarização em termos de aprendizagem ainda são muito insuficientes e que um eixo norteador para a melhoria pedagógica na educação básica deve ser o aprimoramento do trabalho sobre a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 2006, p.6)

No início deste século, apesar das melhorias pelas quais passa o Brasil, tanto econômicas quanto sociais, as taxas de alfabetização não foram suficientes para dar ao Brasil uma melhor colocação nos índices. Nesse sentido cabe destacar que um dos problemas para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil até o final da primeira década dos anos 2000 é o fato de que havia pouca preocupação com a promoção de um ensino que possibilitasse e capacidade os sujeitos para as diversas funções desempenhadas na sua sociabilidade. Havia uma preocupação

quase unânime com o analfabetismo absoluto, preocupado somente com atenção de determinados códigos em um processo mecânico.

Destacamos que é necessário não somente democratizar os debates sobre ensino, ou até mesmo garantir o acesso democrático à educação básica. A tímida evolução nos números da população alfabetizada no Brasil entre o final de 1990 e o começo dos anos 2000 mostra a necessidade de pensar a questão do letramento respeitando as especificidades de cada contexto sociodemográfico e na valorização da autonomia e da coletividade. Nesse sentido, o tópico seguinte traz o percurso histórico da Educação no estado de Minas Gerais no mesmo contexto e as características e nuances que compõem o processo de alfabetização nas escolas mineiras.

6 - AS FEDERAIS MINEIRAS E O CURSO DE PEDAGOGIA

Esse estudo teve como intuito compreender a formação de professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia das universidades existentes no Estado de Minas Gerais, tendo como marco temporal 1996 a 2006. A primeira data justifica-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº. 1, de 15 de agosto de 2006, responsável por instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia das IES.

Diante do proposto, selecionamos seis universidades de Minas Gerais que ofertaram o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, dentro do período proposto por esta pesquisa, sendo a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São João Del Rey, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Viçosa:

Quadro 07 – Data de criação dos cursos de Pedagogia das UFs mineiras.

	Instituição	Sigla	Localização	Lei de criação	Curso de Pedagogia
1.	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	Lei nº. 971 de 16 de dezembro de 1949	01 de março de 1943
2.	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	São João Del Rei	Lei nº. 7.555 de 18 de dezembro de 1986	10 de março de 1954
3.	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Uberlândia	Lei nº. 6.532 de 24 de maio de 1978	01 de agosto de 1960
4.	Universidade de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora	Lei nº. 3.858 de 23 de dezembro de 1960	26 de junho de 1965
5.	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa	Decreto nº. 64.825 de 15 de julho de 1969	01 de março de 1972

Fonte: A autora

O **Quadro 07** revela não apenas o período de criação das universidades mineiras, mas também dos cursos de Pedagogia que foram ofertados até o ano de 2006, na modalidade presencial²⁸. Assim, podemos constatar que o primeiro curso de Pedagogia criado em Minas Gerais, foi pela UFMG, em 1943, servindo de modelo para as outras universidades que ofertaram posteriormente. Além disso, podemos inferir que das dez instituições federais de

²⁸ A primeira universidade oferecer o curso de Pedagogia na modalidade à distância foi a Universidade Federal de Ouro Preto, em 2007. Porém, essa mesma instituição oferecia o curso Normal Superior no ano de 2000, iniciando sua experiência em formar professores para os anos iniciais. Seguindo a normativa da Resolução CNE/CP nº 1, essa instituição suspende a oferta de Normal Superior, instituindo, em seu lugar, o curso de Pedagogia, já reformulado de acordo com a regulamentação.

ensino superior existentes no Estado até o ano de 2006, seis tinham o curso de Pedagogia já instituídos e consolidados.

Antes de conhecer a história dessas universidades apresentaremos primeiro um breve perfil do estado de Minas Gerais no período da pesquisa.

6.1 Minas Gerais no Contexto Nacional

De acordo com o censo demográfico da Fundação João Pinheiro (2002), o estado de Minas Gerais adentra o século XXI com uma população de aproximadamente 18 milhões de habitantes espalhada em 586.648,7 km². Sua população neste momento representa 10,5% da população do Brasil. A população de Minas é predominantemente urbana: 14,7 milhões de habitantes urbanos (10,6% do total), em 2000, e apenas 3,2 milhões rurais (10,1%).

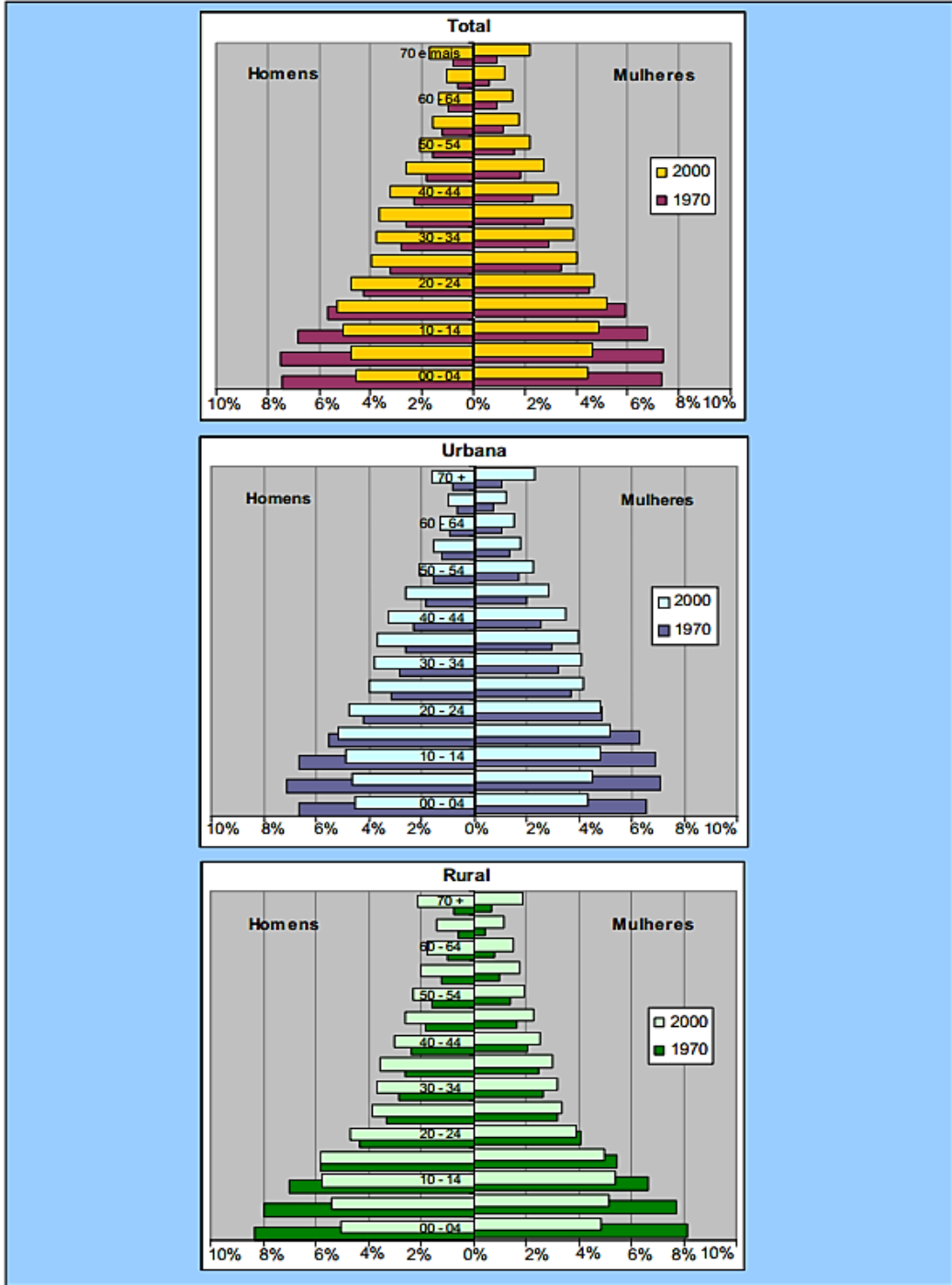
Localizado na Região Sudeste, é o segundo em tamanho de população dentre os estados brasileiros, sendo menor apenas que o estado de São Paulo, que, em 2000, tinha perto de 37 milhões de habitantes, ou 21,8% do total. A Região Sudeste concentra a maior parcela de população do País, em torno de 42%, mantendo participação relativamente estável nas duas últimas décadas. Minas Gerais, ao contrário, tem presença gradualmente menor desde a década de 1970 – decresce de 12,3%, em 1970, para 10,5%, em 2000 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2002, p.1).

ESPECIFICAÇÃO	1980			1991			2000		
	Total	urbana	rural	Total	urbana	rural	Total	urbana	rural
ABSOLUTO									
Brasil.....	119.002.706	80.436.409	38.566.297	146.825.475	110.990.990	35.834.485	169.799.170	137.953.959	31.845.211
Norte.....	5.880.268	3.037.150	2.843.118	10.030.556	5.922.574	4.107.982	12.900.704	9.014.365	3.886.339
Nordeste.....	34.812.356	17.566.842	17.245.514	42.497.540	25.776.279	16.721.261	47.741.711	32.975.425	14.766.286
Sudeste.....	51.734.125	42.840.081	8.894.044	62.740.401	55.225.983	7.514.418	72.412.411	65.549.194	6.863.217
Minas Gerais....	13.378.553	8.982.134	4.396.419	15.743.152	11.786.893	3.956.259	17.891.494	14.671.828	3.219.666
Espírito Santo....	2.023.340	1.293.378	729.962	2.600.618	1.924.588	676.030	3.097.232	2.463.049	634.183
Rio de Janeiro....	11.291.520	10.368.191	923.329	12.807.706	12.199.641	608.065	14.391.282	13.821.466	569.816
São Paulo.....	25.040.712	22.196.378	2.844.334	31.588.925	29.314.861	2.274.064	37.032.403	34.592.851	2.439.552
Sul.....	19.031.162	11.877.739	7.153.423	22.129.377	16.403.032	5.726.345	25.107.616	20.321.999	4.785.617
Centro-Oeste.....	7.544.795	5.114.597	2.430.198	9.427.601	7.663.122	1.764.479	11.636.728	10.092.976	1.543.752
PERCENTUAL									
Brasil.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte.....	4,9	3,8	7,4	6,8	5,3	11,5	7,6	6,5	12,2
Nordeste.....	29,3	21,8	44,7	28,9	23,2	46,7	28,1	23,9	46,4
Sudeste.....	43,5	53,3	23,1	42,7	49,8	21,0	42,6	47,5	21,6
Minas Gerais....	11,2	11,2	11,4	10,7	10,6	11,0	10,5	10,6	10,1
Espírito Santo....	1,7	1,6	1,9	1,8	1,7	1,9	1,8	1,8	2,0
Rio de Janeiro....	9,5	12,9	2,4	8,7	11,0	1,7	8,5	10,0	1,8
São Paulo.....	21,0	27,6	7,4	21,5	26,4	6,3	21,8	25,1	7,7
Sul.....	16,0	14,8	18,5	15,1	14,8	16,0	14,8	14,7	15,0
Centro-Oeste.....	6,3	6,4	6,3	6,4	6,9	4,9	6,9	7,3	4,8

Fonte: (IBGE, Censo Demográfico, 1980, 1991, 2000)

Outro fator importante, principalmente considerando o contexto da nossa pesquisa são os dados da distribuição etária da população. Desta forma, destacam-se profundas alterações nos indicadores de fecundidade, mortalidade e migração, ocorridas nas últimas décadas, que acarretaram uma mudança no perfil da pirâmide etária brasileira, e conseqüentemente afetou também a esfera estadual mineira. “O que se vem observando é o gradual envelhecimento da população, o que traz grandes conseqüências para o planejamento de ações, tanto do setor público quanto do privado, nas áreas social e econômica (p.10)” O que foi verificado, em 2000, em Minas Gerais (quadro 2) e no Brasil, é uma mudança bem significativa nas configurações das pirâmides, se tomadas como base a década de 1970 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2002, p.10).

Gráfico 04: Pirâmides etárias, por situação de domicílio – Minas Gerais – 1970/2000



Fonte: (IBGE, Censo Demográfico, 1970, 2000)

Tabela 10: População por sexo, segundo grupos etários – Minas Gerais - 2000

GRUPO ETÁRIO	TOTAL		HOMEM		MULHER	
	absoluto	%	absoluto	%	absoluto	%
Minas Gerais	17.891.494	100,0	8.851.587	100,0	9.039.907	100,0
00 – 04	1.614.713	9,0	820.626	9,3	794.087	8,8
05 – 09	1.679.361	9,4	852.992	9,6	826.369	9,1
10 – 14	1.781.439	10,0	903.998	10,2	877.441	9,7
15 – 19	1.867.256	10,4	944.875	10,7	922.381	10,2
20 – 24	1.685.892	9,4	850.462	9,6	835.430	9,2
25 – 29	1.425.756	8,0	706.822	8,0	718.934	8,0
30 – 34	1.378.702	7,7	677.121	7,6	701.581	7,8
35 – 39	1.337.574	7,5	654.619	7,4	682.955	7,6
40 – 44	1.170.360	6,5	575.901	6,5	594.459	6,6
45 – 49	957.271	5,4	468.323	5,3	488.948	5,4
50 – 54	765.199	4,3	373.190	4,2	392.009	4,3
55 – 59	602.990	3,4	288.770	3,3	314.220	3,5
60 – 64	514.598	2,9	242.750	2,7	271.848	3,0
65 – 69	411.030	2,3	189.937	2,1	221.093	2,4
70 e mais	699.353	3,9	301.201	3,4	398.152	4,4

Fonte: (IBGE, Censo Demográfico, 2000)

Podemos observar que em 1970, a faixa etária dos 15 anos de idade correspondia a 43,3% da população total de Minas Gerais, e em 2000, passa a representar somente 28,4%. Na direção contrária, houve um aumento de 4,8% para 9,1% no período na faixa etária que corresponde a população acima dos 60 anos, ou seja, um crescimento de 1.075.563 idosos. Esse fenômeno ocorre tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais.

Em relação ao IDH²⁹, Minas teve um crescimento de 12 pontos percentuais no período de 1991 a 2000. Como nos revela Ristoff e Giolo (2006), “a análise da distribuição dos valores desse índice conforme os sub indicadores que o compõem - longevidade, renda e educação, permite a contribuição de cada um para a produção dessa elevação” (p.22). Assim, na **tabela 11**, é possível observar que nesse período o índice que desempenhou o papel mais importante para a elevação do IDH de Minas foi a educação (RISTOFF & GIOLO, 2006).

Tabela 11: Variação dos componentes do IDH de Minas Gerais, para as populações branca e negra, entre 1991 e 2000

Indicadores	Branco	Negro
-------------	--------	-------

²⁹ Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

	1991	2000	1991	2000
IDH	0,744	0,813	0,643	0,722
Longevidade	0,732	0,799	0,652	0,724
Renda	0,699	0,759	0,577	0,628
Educação	0,800	0,882	0,699	0,813

Fonte: (MEC, Inep/Deaes, apud RISTOFF & GIOLO, 2006)

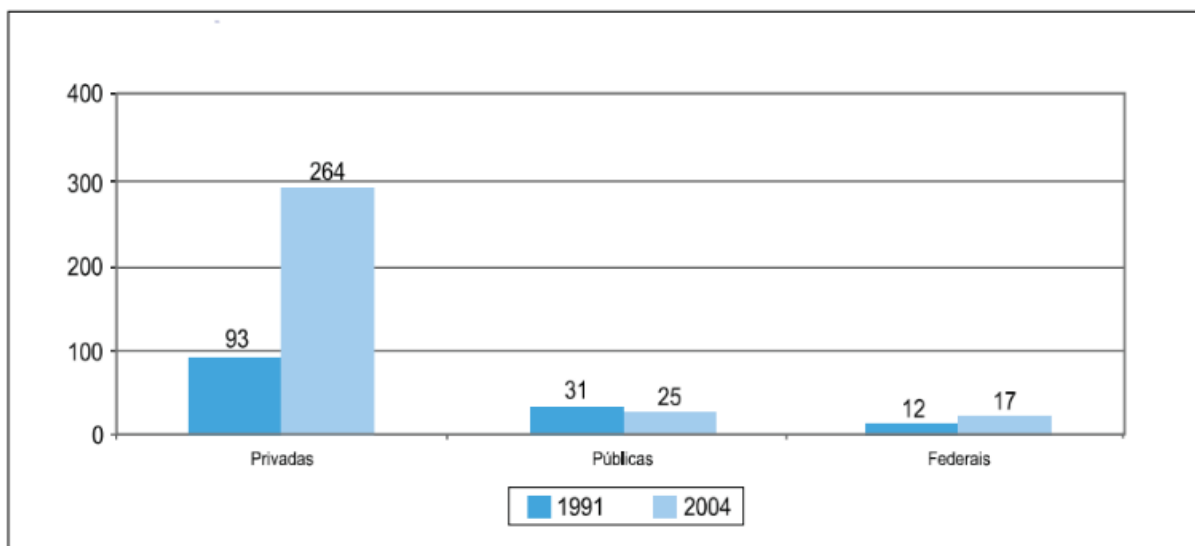
Contudo, apesar desse índice positivo na educação como um todo, os dados indicam que em 2003 a taxa de analfabetismo de Minas Gerais correspondia a 11,0%, sendo que a do Brasil era de 11,6%, praticamente equivalente. E ainda, se comparada a região sudeste (6,8%), equivalia a quase o dobro.

6.2 As Universidades Federais Mineiras

Nesse contexto, temos a oferta do Ensino Superior em Minas, que contava com seis universidades Federais em 1996, representando quase a metade das universidades da região sudeste (13).

Conforme Ristoff e Giolo (2006), o sistema de ensino superior mineiro, em 2006, configura-se, como um dos maiores do Brasil. A partir de 2001 foi registrado um crescimento das instituições de ensino superior em Minas Gerais, com média superior a 20%, ou seja, o dobro da média anual da Região Sudeste e por volta de 50% maior do que a registrada no país. Entretanto esse grande crescimento se deve principalmente ao setor privado conforme **gráfico 05 e tabela 12**.

Gráfico 05: Número de instituições de ensino superior em Minas Gerais 1991 e 2004



Fonte: (MEC, Inep/Deaes, apud RISTOFF & GIOLO, 2006)

Tabela 12: Instituições de ensino superior em Minas Gerais, por organização acadêmica, 1991 e 2004

Ano	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Educação Tecnológica/Faculdades de Tecnologia	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1991	6	3	-	-	-	-	25	90	-	-
1992	6	4	-	-	-	2	20	97	-	-
1993	6	4	-	-	-	3	21	93	-	-
1994	7	4	-	-	-	3	21	97	-	-
1995	8	4	-	-	-	6	21	93	-	-
1996	8	4	-	-	1	36	17	70	-	-
1997	8	6	-	3	-	1	15	88	-	-
1998	8	7	-	2	-	2	14	90	-	-
1999	8	7	-	3	-	2	12	102	1	-
2000	8	8	-	6	-	5	8	99	1	-
2001	8	8	1	8	-	4	8	122	1	-
2002	10	8	1	12	-	5	5	159	1	1
2003	10	8	1	12	1	6	7	213	4	3
2004	11	9	1	14	-	11	7	221	6	9

Fonte: (MEC, Inep/Deaes, apud RISTOFF & GIOLO, 2006)

Na **tabela 12** é possível verificar os dados estatísticos referentes ao número de instituições de Ensino Superior em 2006, quando encerra nosso período de pesquisa.

Figura 01: Brasil: Localização dos campi das Universidades Federais em 2002



Fonte: Brito (2014)

Na **figura 01**, podemos observar a posição privilegiada de Minas Gerais, em 2002, em relação à quantidade de Universidades Federais, tanto na região sudeste, quanto no país. Diante desse cenário que apresentaremos as instituições que compõem o lócus desse estudo.

6.2.1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A primeira universidade a oferecer o curso de Pedagogia foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi criada em 07 de setembro de 1927, pela Lei nº. 956, acompanhando

as transformações políticas propostas por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Francisco Campos para a educação mineira. Originária da união de quatro escolas de nível superior existentes na Capital – Escola de Engenharia, Faculdade de Direito, Escola de Odontologia e Escola de Farmácia, em um primeiro momento, tinha caráter privado e era, ao mesmo tempo, subsidiada pelo Estado.

Após vinte e dois anos, a instituição foi federalizada em 16 de dezembro de 1949, pela Lei nº. 971, instituindo cinco faculdades e duas escolas: Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia e Farmácia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia e a Escola de Engenharia e Escola de Arquitetura.

O curso de pedagogia foi criado pelo artigo 6, item IX, integrando, a Faculdade de Filosofia:

Art. 6º - Para o reajustamento, ficam criados, nos quadros do Ministério da Educação e Saúde [...]

IX – Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, cursos de Filosofia, Matemática, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas e Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia, Física, Química, História Natural e Didática (LEI Nº. 971, 19 dez. 1949).

Nesse primeiro momento o curso buscava formar técnicos em educação para que assumissem as funções de administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação e pesquisas nas escolas e nos órgãos governamentais. Além disso, os profissionais formados nos cursos de Pedagogia da UFMG eram preparados também para atuar no ensino normal. O que temos então é uma formação técnico-instrumental, que pouco se preocupava com a alfabetização seja de crianças ou adolescentes e adultos, já pela legislação os primeiros anos de formação dava-se o título de bacharel, devendo aquele que optasse pela licenciatura cursar mais um ano após a finalização do curso.

Essa tendência foi fruto do cenário educacional do país e de Minas Gerais. As intuições de nível secundário que formavam professores destinados ao ensino primário ainda estavam em atividade. Os cursos normais, como eram denominados nesse período, foram criados ainda no Império e se legitimaram como espaço fundamental para aquisição de técnicas e saberes específicos do professor. Funcionavam nas denominadas Escolas Normais e estavam espalhadas por toda região mineira.

Logo, diante desse quadro, os primeiros pedagogos tinham uma formação mais voltadas para uma ação técnica da educação do que, efetivamente, as práticas dentro de sala de aula. Dessa maneira, inferimos que os professores normalistas que eram formados pelas escolas

normais e pelos cursos normais ficavam com as práticas de alfabetização, voltadas, especificamente, para as crianças.

Segundo Ferreira (2014), grande parte do público abrangido por este curso eram de egressos dos cursos normais, com algum tipo de experiência no ensino primário, almejando-se na graduação em Pedagogia uma espécie de aprofundamento da formação docente, possibilitando uma atuação na educação que fosse fora da sala de aula.

A mudança substancial que atingiria o curso de pedagogia da UFMG foi a aprovação do plano de reestruturação da universidade, pelo Decreto nº. 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, que teve como resultado a criação do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia e Letras. Quatro anos após a implantação do departamento, criou-se a Faculdade de Educação, em 28 de fevereiro de 1972, funcionando no Campus da Pampulha, no prédio que fora destinado para abrigar o Colégio Universitário.

Os novos pareceres (CFE 251/62 e CFE 252/69) e suas respectivas resoluções sobre a formação de professores tornaram progressivamente menos clara a separação de funções entre os cursos normais e os de Pedagogia, fazendo com que esse paulatinamente assumisse a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais. Assim, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, passou-se aos poucos a permitir ao Pedagogo o magistério dos nos anos iniciais de escolarização.

Essa tendência foi reforçada pela percepção, cada vez maior, de que a formação dos professores deveria ser ampliada, ocorrendo preferencialmente em nível superior. Nesse nível de ensino, o curso mais apto a assumir essa função era naturalmente o de Pedagogia. Contribuiu, ainda, nessa mesma direção, a ampliação das críticas à separação entre as funções de técnico em educação e professor. Com a democratização do país nos anos 80, ganhou força a concepção de uma gestão democrática e colegiada dos assuntos escolares. Nesse novo contexto, a figura de um especialista, não professor, definindo tecnicamente o que deveria ser feito pelos educadores tornou-se politicamente insustentável. Passou-se, dessa forma, a defender que para ser um bom especialista em educação, todo pedagogo deveria ser, em primeiro lugar, um professor e que, portanto, a formação docente deveria ser necessariamente incorporada ao curso.

Essas transformações acompanharam o cenário político da ditadura civil-militar, em que as reformas universitárias foram um marco na legislação educacional do país no que tange o ensino superior. Assim, a partir de 1980, com o processo de redemocratização e o ideário de uma gestão democrática no interior do sistema de ensino, subvencionada por meio de uma

instancia colegiada, reestrutura-se novamente a ideia da profissão do pedagogo, passando de uma figura estritamente técnica-instrumental e afastada de uma concepção junto à docência, para uma defesa da formação de um profissional que fosse em primeiro lugar professor.

Dessa maneira, introduz-se na concepção formativa do pedagogo na UFMG que a formação do professor deveria ser necessariamente incorporada a formação do técnico educacional, tendo como foco a formação de professores destinados à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como seus principais pilares.

Esse currículo implantado em 1986 mantinha algumas habilitações para o pedagogo em sua formação, como em administração, supervisão, orientação escolar. Além disso tinha-se a preocupação em habilitá-lo como magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, em que incorporava-se as habilitações do magistério para segundo grau, educação pré-escolar e educação de adultos:

[...] O caráter inovador dessa proposta curricular residia em tornar obrigatória a formação em uma das habilitações no magistério (à escolha do aluno), a partir da qual poder-se-ia cursar qualquer outra habilitação voltada para a formação do especialista. Desta forma o curso assumia, já naquela época, a docência como base comum da formação do pedagogo (UFMG, 2013, p.3).

Constatamos assim que a formação de adultos já estava incluída na formação do pedagogo, não aos moldes que conhecemos hoje, porém acompanhando as modificações da concepção educacional do período, sendo a UFMG pioneira no Estado de Minas Gerais, uma vez que foi a primeira universidade federal implantada na região e com a instituição do primeiro curso de pedagogia.

6.2.2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem sua origem na Universidade de Uberlândia (UnU), instituição particular que foi criada por meio de iniciativas de famílias, instituições religiosas e comunitárias. O primeiro curso a ser incorporado pela universidade foi o curso de música, em 1957, sendo a agrupamento de outras faculdades ocorrida apenas em 1969. Assim, acompanhando as transformações de âmbito nacional, com a Reforma Universitária e os investimentos na educação superior, a fim de formar pessoas capacitadas para o desenvolvimento do país, decretou que:

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Universidade de Uberlândia, com sede na cidade do mesmo nome, Estado de Minas Gerais.

§ 1º A Universidade de que trata êste artigo será uma fundação de direito privado com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, nos t ermos da legislação federal e dos seus estatutos.

§ 2º O Presidente da Rep ublica designar a o representante da União nos atos constitutivos da fundação (DECRETO-LEI N . 762, 15 ago. 1969).

Assim, por esse mesmo decreto, a Universidade de Uberlândia, integraria as seguintes unidades: Faculdade Federal de Engenharia; Faculdade de Direito de Uberlândia; Faculdade de Ciências Econ micas de Uberlândia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Conservatório Musical de Uberlândia (Art. 3 , DECRETO-LEI N . 762, 15 ago. 1969) .

Por consequência, esse estabelecimento de ensino superior denominaria as “novas” faculdades como: Faculdade Federal de Engenharia; Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Econ micas; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Artes. Posteriormente, a Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia deveria integrar a Universidade de Uberlândia, quando fosse devidamente reconhecida.

O curso de pedagogia surgiu na década de 1960, autorizada pelo Decreto n . 47.736, de 12 de fevereiro de 1960 e reconhecido pelo Decreto n . 53.447, de 23 de janeiro de 1963. Em um primeiro momento, na Faculdade de Filosofia (FAFI), mantida dentro do Colégio Nossa Senhora das Lagrimas, pela Ir. Maria L zara Fioroni. Para Caetano (1988) essa foi a primeira instituição de ensino superior em Uberlândia que ofertava uma formação na área das ciências humanas.

Além do curso de pedagogia, tinha t mbem o curso de Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas. Tendo um viés católico, o curso de pedagogia era composto apenas por mulheres:

Concede autorização para funcionamento de cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, e nos t ermos do art. 23 do Decreto-lei número 421, de 11 de maio de 1938,

Decreta:

Artigo  nico. É concedida autorização para o funcionamento dos Cursos de Letras Neolatinas, de Letras Anglo-Germânicas e de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pelo Instituto Social de Instrução e Caridade e situada em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais (DECRETO N . 47.736, DE 12 fev. 1960).

Segundo Carvalho (2007), a FAFI foi transferida para Universidade de Uberlândia por via de um contrato verbal entre os dirigentes das duas instituições. Para instituir o novo departamento onde estava localizado o curso de pedagogia, a Ir. Ilar Garotti foi uma das

personagens principais para o processo de transição. Além de estruturar o curso aos parâmetros da época, Garotti levou consigo os setenta e dois professores para compor o quadro docente do curso para o Campus Santa Mônica, onde estava também a Faculdade de Engenharia.

A transição de UnU para UFU ocorreu entre os anos de 1972 a 1976, por meio de uma Comissão de Estruturação, Transformação e Organização das universidades, compostas por Genésio de Melo Pereira, Rondon Pacheco, Homero Santos e Ilar Garotti (CARVALHO, 2006). Uma importante comissão para construir as razões que justificavam a federalização da UnU, culminando, em 1978, na Lei nº. 6.532, de 24 de maio, em que decretava-se que “[...] a Universidade de Uberlândia, autorizada a funcionar pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, passa a denominar-se Universidade Federal de Uberlândia, com sede na Cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais” (LEI Nº. 6.532, 24 maio de 1978).

Estando de acordo com a Reforma Universitária de 1969 e com o Decreto-Lei nº. 762, de 14 de agosto de 1969, iriam continuar as mesmas faculdades existentes na UnU, estando autorizada a administração da universidade criar outras unidades tendo em vista os parâmetros educacionais da época destinado ao ensino superior.

Embora com recente participação na história da educação brasileira, pouco mais de 30 anos, o currículo do Curso de Pedagogia da UFU passou pelos três momentos que marcaram a definição e a redefinição da formação do profissional do magistério (docente e não docente) no Brasil. De 1960 a 1963 foi estruturado pelo Decreto-Lei 1.190, de 04-03-63, de 1964 a 1971, pelo Parecer 251/61; e de 1971 a 1986, do Parecer 252/69 e Resolução n.º 02/69. Durante este período (1960 a 1986) a formação profissional oferecida pelo currículo caminhou da habilitação generalista do Técnico em Educação para a do especialista em educação e manteve a formação do professor para o ensino do magistério de 2º grau, chegando também a oferecer o magistério para a pré-escola a partir de 1978.

Do ponto de vista da periodização do Currículo do Curso, logo após aprovação da nova estrutura e organização para o funcionamento da escola de 1º e 2º graus, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971, o MEC iniciou o processo de regulamentação e de operacionalização da política de formação dos profissionais para atuar no novo modelo de educação recém-implantada.

A última reformulação do Curso havia ocorrido em 1972, para atender as novas regulamentações introduzidas pelo Parecer 252/69. A partir do momento em que a formação e a atuação do especialista em educação, prevista para o Curso, segundo o referido Parecer, é questionada a nível nacional, inicia-se, no interior do mesmo, estudos e pesquisas com a finalidade de avaliar e reformular o currículo vigente.

A culminância destes debates, na UFU, ocorreu em 1985, quando um encaminhou à Coordenação do Curso correspondência grupo de professores solicitando providências para a indicação de uma Comissão Integrada por docentes, discentes e egressos, com a finalidade de elaborar um projeto de reformulação do Curso. Imediatamente foi constituída a Comissão e o novo projeto, proposto e aprovado a nível da UFU em 1986, foi implementado a partir de 1987. Uma vez que a elaboração do mesmo não atendia a exigências mínimas do Parecer 252/69; e Resolução nº 02169, ainda vigente, a reformulação proposta foi encaminhada e aprovada pelo C.F.E. através do Parecer 645/91, de 07-11- 91.

Levando em conta todo o debate sobre a formação do profissional do magistério ocorrido entre os anos 70 e 80, a proposta de reformulação prática sistematizada no projeto do Curso alterou fundamentalmente a curricular oriunda do Parecer 252/69. O seu propósito foi o de substituir a concepção de especialista em educação presente no Currículo em vigor até 1986, através da qual a formação em Administração (AE), Inspeção (IE) e Supervisão Escolar (SE) e Orientação Educacional (OE) se constituíam em habilitações específicas a partir de um curso básico. Para tal foi proposto a formação do pedagogo; significando a articulação e a integração das disciplinas e dos conteúdos específicos que compõem a formação do especialista em educação. Segundo esta proposta a formação do especialista em educação não será mais trabalhada em diferentes grades curriculares visando a formação do aluno em habilitações específicas.

Mas, mesmo prevendo a continuidade de atuação do egresso do Curso em áreas especializadas ainda previstas na legislação, propôs-se a formação de um pedagogo que fundamentada em uma visão do todo que constitui o trabalho pedagógico e administrativo da escola, seja capaz de organizar e desenvolver ações docentes e não-docentes neste todo.

Embora desde o primeiro ano de implantação da nova proposta, até hoje já tenha ocorrido alguns ajustes na grade curricular como, por exemplo, na integração horizontal e vertical, na introdução de novas disciplinas e na retirada de outras, na distribuição de carga horária, a concepção inicial de formação do pedagogo proposta em 1987 está mantida até hoje. Após essa mudança curricular ocorreu outra a reformulação em 2005.

6.2.3 Universidade Federal de São João Del-Rei

Através do Decreto de criação nº34.392 de 27 de outubro de 1953 a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras juntamente com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e o curso de Pedagogia foram autorizados para funcionamento.

A criação da Faculdade Dom Bosco representaria “mais uma realização no sentido de “interiorizar” o ensino superior no Brasil, sobretudo o ensino destinado à formação de professores secundários e normais, para que os ginásios possam ter professores devidamente habilitados, também, longe das capitais” (UFSJ, 1953, p. 124).

Conforme o Decreto-Lei N° 1.190, de 1939 e o Regimento da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, de 1954, a Seção de Pedagogia se constituía no curso de Pedagogia e a Seção especial de Didática se constituía no curso de Didática. O curso de Pedagogia, bacharelado, era oferecido em três anos e, para a obtenção do diploma de licenciado, era necessário concluir o curso de Didática com a duração de um ano (esquema 3+1). Para se ingressar no curso de Didática era exigida a apresentação do diploma de bacharel. O curso era oferecido em regime de internato masculino, somente passando para o regime de externato misto dois anos mais tarde.

A Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) foi criada como Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (FUNREI) pela Lei 7.555 de 18 de dezembro de 1986. A Criação foi resultado da junção da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (FACEAC) e da Faculdade de Engenharia de Ciências (FAEIN). Por meio da Lei 10.425 de 19 de abril de 2002 a FUNREI se tornou Universidade Federal de São João Del-Rei

6.2.4 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Em 23 de dezembro de 1960, com ato normativo do presidente Juscelino Kubitschek, foi criada a Universidade Federal de Juiz de Fora localizada na Zona da Mata mineira, a sudeste da capital do estado

Após 9 anos, foi elaborada a Cidade Universitária. A Instituição foi a segunda universidade federal do interior do país a ser constituída a partir da junção de escolas de Ensino Superior de Juiz de Fora.

A partir da Reforma Universitária, ocorrida na década de 70, a UFJF passou a ter três institutos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). O Centro de Ciências da Saúde foi criado em 1999 com os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Em 2006, foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (Fale).

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora foi fundada em 28 de novembro de 1945 como herdeira da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora – FAFLE. Em 1966, ela foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora. Os cursos

iniciais foram o de Ciências Sociais, Letras, Geografia e História. Em 1966 foi criado o curso de Pedagogia. Com a reforma universitária o curso de pedagogia teve o seu foco direcionado para a formação do especialista em Educação a partir do entendimento de que o pedagogo deverá ser habilitado para atuar na docência, na gestão de processos educacionais e na elaboração e difusão do conhecimento. O seu currículo encadeia estudos teóricos e atividades práticas abarcando o cotidiano das escolas e os processos de investigação educacional.

Atualmente, a Faculdade de Educação oferece, além do curso de pedagogia, um Mestrado e um Doutorado criados em 1994 e 2008, respectivamente. As aulas do curso de Pedagogia ocorrem no período diurno e noturno e titulam licenciados para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

6.2.5 Universidade Federal de Viçosa - UFV

Criada em 30 de março de 1922, a Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) e em 1948 foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) em 1949, ano que marcou o início do funcionamento da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) iniciou o curso de Licenciatura de Economia Doméstica. Em 15 de julho de 1969 a UREMG passa a se chamar Universidade Federal de Viçosa. A universidade possui dois campi além do campus de Viçosa, um deles criado em 1969 em Florestal e o outro criado em 25 de julho de 2006 Campus Rio Paranaíba.

O Curso de Pedagogia da UFV foi criado em 1971 pelo Ato nº17 e inicialmente foi vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas constituída, por sua vez, pelos Departamentos de Economia Familiar, Habitação, Pedagogia e Nutrição e Saúde que, até então, atendiam predominantemente ao Curso de Licenciatura de Economia Doméstica.

O curso de pedagogia é reconhecido em 27 de janeiro de 1978 pelo Decreto nº 81.260 devido ao aumento significativo de professores vinculados ao departamento de Educação. Esse aumento no número de docentes ocasionou novas discussões, investimentos na formação o que acarretou a autonomia do curso de pedagogia em relação ao Curso de Licenciatura de Economia Doméstica.

A partir de 1978 é criado o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes ficando o curso de Pedagogia e de Licenciatura de Economia Doméstica subordinados a esse centro.

Projeta no final da década de 1970, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFV, preserva em seu cerne a estrutura básica de formação do Licenciado em Pedagogia ofertando

diferentes habilitações até a reformulação do Curso no ano de 2000. Salientamos que segundo a história do curso de Pedagogia da UFV em 1988 e 1994 houve uma redução na carga horária em todas as licenciaturas em detrimento das licenciaturas curtas em 1994. Nesse mesmo ano há um acréscimo da carga horária nas três habilitações de licenciatura plena: Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

7 - A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS DA EJA, NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A proposta desta seção é analisar qual é o lugar da formação das alfabetizadoras da EJA nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras no período proposto, ou seja, no período de 1996, pós aprovação da LDBN e até 2006, quando são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006).

Para tanto, analisaremos aqui os documentos encontrados relativos as propostas curriculares do curso de Pedagogia das universidades, que ofertavam o curso no período estudado, sendo estas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV). Todas estas universidades ofereciam o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Neste período não houve oferta de curso de Pedagogia a distância (EAD) oferecido pelas universidades federais mineiras.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) em parceria com, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) firmaram um Consórcio denominado Consórcio Pró-Formar entre as Universidades através do qual ofereceram o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, na modalidade à distância.

A abertura das primeiras turmas do curso se deu em 2005, mas as Universidades Federais Mineiras participantes começaram as atividades no primeiro semestre de 2006. Este curso, como já se pode observar no próprio nome tinha como objetivo habilitar docentes e/ou especialistas para a Educação Infantil. Desta forma, não tinha como um dos focos formar professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o início desse curso em Minas Gerais está no final do período proposto neste trabalho, portanto, julgamos que não contribuiria com esta tese.

Antes de começar as análises, julgamos necessário explicitar os tipos de fonte a que tivemos acesso. Um dos documentos que acreditávamos que poderia responder aos nossos questionamentos de uma maneira mais eficaz seria os projetos dos cursos em questão, pois uma das características desse documento que persistem pelo tempo é presença de seus currículos. Entretanto, se faz necessário compreender um pouco da história deste documento, visto que

este, bem como o currículo que trazem consigo, sofrem alterações mediante as mudanças ocorridas no Ensino Superior, nas determinações legais que afetaram os Cursos de Graduação e, especificamente ao Curso de Pedagogia.

Retomando aqui, um pouco da trajetória do Curso de Pedagogia, em 1968, por meio da lei n. 5.540/1968, tivemos o advento da Reforma Universitária que trouxe mudança significativa para os cursos de formação de professores, e desta forma, também para o curso de Pedagogia. Assim, o curso deixa de fazer parte da Faculdade de Filosofia e passa a integrar a recém instituída Faculdade de Educação. Além disso, o curso de Pedagogia passa a, de um lado, dedicar-se ao estudo das teorias da educação, e de outro, às habilitações mais específicas, sendo estas Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Também se incumbe de oferecer na forma de licenciatura a formação para a docência na fase inicial do primeiro grau, ou ensino primário.

No ano seguinte, em 1969, temos a publicação do Parecer CFE nº 252/1969 e como resultante a Resolução 02/1969, fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia. e acaba com a distinção existente entre bacharelado e licenciatura. Determinando dessa forma, que além da formação dos especialistas o curso de Pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. É importante ressaltar que esta legislação deveria ter duração de 10 anos. Após a regulamentação de 1969, seguida em 1971 pela promulgação da Lei 5692, o MEC, instituiu um processo que consistia na regulamentação, operacionalização e implantação de uma nova política de formação de profissionais para atuarem em um novo modelo de escola de 1º e de 2º graus.

Soares (1995) destaca que em 1979, vencido o prazo determinado para validade do parecer 252/96 o MEC apresentou uma nova proposta de reformulação para os cursos de licenciatura e Pedagogia, que foi rejeitada pelos profissionais da área de educação. Diante desse impasse, entre os anos de 1981 e 1983 foi implementado, pelo MEC/SESu, o projeto “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” e foram realizados sete Seminários Regionais, Encontros Estaduais preparatórios para o Encontro Nacional.

Apesar dessa movimentação, debates ocorridos no interior do CFE, estudos coordenados pelo MEC buscando envolver as universidades no debate até meados da década de 1980 pouco se avançou.

Diante disso, o MEC, através da Comissão Central de Currículos (CCC) publica o Parecer n. 161, de 05 de março de 1986 que trata da Reformulação do Curso de Pedagogia. A relatora Eurides Brito da Silva conclui o parecer da seguinte maneira:

[...] Vota a Relatora no sentido de que ... Sejam incentivadas experiências pedagógicas à luz do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases (lei 4024/61), podendo as instituições interessadas na reformulação imediata de seu Curso de Pedagogia elaborar projetos com os respectivos planos de curso, levando em consideração, na montagem desses currículos experimentais, a melhoria da qualidade na formação do professor, questão tão reclamada pela sociedade [...] (BRASIL, 1986).

Destacamos este parecer, pois diante da indefinição do CFE em relação a determinação de novas diretrizes para o curso de Pedagogia, após sua publicação, houve uma abertura para que os cursos de Pedagogia pudessem encaminhar propostas de reformulação de seus currículos em caráter experimental, antes mesmo da promulgação da nova LDBEN – Lei 9394/1996.

Este destaque é importante, pois das cinco universidades que fazem parte deste estudo, considerando que uma delas, a UFU, submeteu ao CFE propostas de projetos de reformulação curricular neste período justamente propondo um currículo de caráter experimental, como sugeria o Parecer n. 161/1986, conseguindo a aprovação no novo currículo.

As discussões sobre a obrigatoriedade da elaboração de projetos pedagógicos como estruturados na atualidade pelos cursos de graduação é um assunto recente quando se considera a história da educação brasileira. Surgem concomitantemente ao movimento de mudanças na educação iniciado com o declínio da ditadura nas décadas de 1980 e 1990, ganhando força com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

Assim, a LDBEN estabelece, em seu artigo 12 “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (p.11) Entretanto, a mesma lei determina quando dispõe sobre a autonomia universitária, no inciso II do Art. 53, que cabe às Universidades: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Portanto, as instituições superiores também (BRASIL, 1996, p.23).

Após a LDBEN vários instrumentos legais que também abordavam a criação do projeto pedagógico nas instituições de Ensino Superior surgiram como:

- Edital Nº 4 /1997 do MEC/SESu, que teve o intuito de convocar as Instituições de Ensino Superior para apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.
- O Parecer n. 776/1997 que tinha como objetivo orientar a construção das diretrizes curriculares dos cursos de graduação;
- o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.
- Os pareceres [CES/CNE nº 583/2001](#), Parecer CES/CNE nº 67/2003 e CES/CNE nº 134/2003, com orientações para construção das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação;

- A Resolução CP/CNE nº 2/2002, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos formação de professores da educação básica, em nível superior – licenciatura;
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, originada da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro 2003³⁰.
- A Resolução CP/CNE nº 1/2006, com fundamento nos Pareceres CP/CNE nº 5/2005 e nº 3/2006, que institui as DCN para a licenciatura em Pedagogia;
- A Resolução CES/CNE nº 2/2007 tendo por fundamento o Parecer CES/CNE nº 8/2007, dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Portanto, verificamos que a necessidade de os cursos de graduação possuírem um documento que contivesse as especificações do curso, bem como o currículo, grades e descrição das suas disciplinas, já existia bem antes da proposição da organização de projetos pedagógicos pelas instituições na LDBEN 9394/1996.

Assim, tendo em vista que nosso período de estudo começa em 1996 e termina em 2006, podemos contemplar projetos nos quais as discussões pós LDBEN já estão contempladas, inclusive denominados projetos pedagógicos, ou como a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, determina - Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como podemos encontrar documentos organizados de maneira diferente.

Um exemplo disso, é o caso do documento que encontramos sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UFSJ de 1983, enquanto ainda não havia sido federalizada e, portanto, fazia parte Instituto de Filosofia e Pedagogia da Faculdade Dom Bosco. Este documento não era chamado de projeto de curso e nem projeto pedagógico, nem ao menos era um documento unicamente do Curso de Pedagogia. O documento a que tivemos acesso por meio da Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico (DICON), da UFSJ³¹, e que fornecia os dados sobre o currículo do curso, o formato (bacharelado ou licenciatura), habilitações que oferecia, ingresso, calendário escolar e outras, era um documento que continha o regulamento da faculdade como um todo, ou seja, de todos os cursos que dela faziam parte³².

A fim de preencher alguma lacuna, também buscamos outras fontes, como pareceres sobre o curso e mudanças curriculares, tanto da própria universidade, como do CFE e pelo seu substituto CNE³³ informações sobre o curso. Encontramos também informações sobre o curso

³⁰ Ver Brasil. Ministério da Educação Instrumento de avaliação de cursos de graduação. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

³¹ Este documento não foi localizado na coordenação do Curso de Pedagogia.

³² Ciências, Filosofia, Letras, Pedagogia e Psicologia.

³³ O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil (MEC), que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.

disponível em páginas sobre o vestibular (do período pesquisado) das universidades nas quais havia informações sobre o Curso de Pedagogia de cada instituição. Além disso, buscamos analisar são as grades curriculares e ementas das disciplinas que teriam a EJA como eixo central. E ainda, considerando que nosso objetivo principal é a formação das alfabetizadoras da EJA, também procuramos averiguar se havia uma disciplina de alfabetização específica para a EJA, ou se na falta de uma disciplina própria, a EJA era contemplada na disciplina na qual a alfabetização é estudada.

Deste ponto em diante, passaremos as análises do que é proposto pelas universidades para formação das professoras da EJA e, mais especificamente da formação das alfabetizadoras da EJA. Começaremos com um breve histórico curricular das universidades analisadas. Assim, como na seção 2, utilizaremos como parâmetro para definição de ordem de análise a data de início da oferta do curso (UFMG-1943, UFSJ-1954, UFU-1960, UFJ-1965, UFV-1972).

7.1 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE): Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O curso de Pedagogia da FAE/UFMG teve sua origem em 1939 na extinta Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Em 1943, o curso de Pedagogia começa a funcionar na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG)³⁴. Assim, teve seu reconhecimento concedido por meio do Decreto nº 23.841 de 14 de outubro de 1947³⁵(UFMG, 2018).

Nesse início o curso pretendia formar professores e pesquisadores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Assim, o curso de Pedagogia da UFMG “preparou técnicos em educação e professores para o Ensino Normal até 1968” Em 1968, obedecendo a legislação vigente o curso passou a ser ofertado pela recém-criada Faculdade de Educação (FAE). (DALBEN, apud FREITAS, 2016, p.63).

Em 28 de fevereiro de 1972, o Curso de Pedagogia da FAE é aprovado passa a ser oferecido pela no Campus Universitário da Pampulha. O currículo proposto era condizente com o modelo estabelecido entre as décadas de 1930 a 1960, em nível nacional (FERREIRA, 2014).

³⁴ A Universidade de Minas Gerais – UMG, foi criada em 1927 (Lei Estadual nº 956, de 07.09.1927), incorporando escolas e faculdades isoladas existentes em Belo Horizonte. Era uma instituição privada. Foi federalizada pela Lei Federal nº 971, de 16.12.1949. Somente no ano de 1965, por determinação do Governo Federal, passou a denominar-se Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

³⁵ O Decreto nº 23.841 de 14 de outubro de 1947, artigo único: concede reconhecimento aos cursos de Letras Anglo Germânicas, Pedagogia, Química, Física, História Natural e Didática.

O curso nesse momento oferecia dois tipos de formação: licenciatura curta e licenciatura plena. A existência desses dois tipos de licenciatura, curta e plena tiveram origem a partir da Lei n. 5.692/71 que promovia a reforma dos ensinos primário e médio. Dessa forma, a lei permitiu que a formação de professores em nível superior pudesse acontecer em cursos de licenciatura curta, com duração de 3 anos de duração, ou licenciatura plena com duração de 4 anos. Quanto as habilitações o curso oferecia cinco: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Orientação Pedagógica; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As duas primeiras habilitações eram oferecidas na licenciatura plena. As três últimas eram oferecidos na licenciatura curta habilitando somente para o 1º grau (5 semestres de curso), ou como licenciatura plena habilitando também para o 2º grau, para isso seria necessário cursar mais 3 semestres.

Versão curricular 2800 – 19731/ Ano 1973

PEDAGOGIA / LICENCIATURA

- Administração Escolar 1º e 2º graus
- Administração Escolar de 1º grau
- Inspeção Escolar de 1º e 2º graus
- Inspeção Escolar de 1º grau
- Orientação Educacional- Supervisão Escolar de 1º e 2º graus
- Supervisão Escolar de 1º grau

MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

- Magistério Matérias Pedagógicas de 2º grau - Professor Didática
- Magistério Matérias Pedagógicas de 2º grau-Professor Fundamentos Educacionais
- Magistério Matérias Pedagógicas 2º grau - Professor Estruturas Funcionamento Ensino (FAE/UFMG apud FERREIRA, 2014, p.54).

A partir de 1979 começaram a ser discutidas propostas para a reformulação do curso que foi aprovada em 1985 pelo colegiado da FAE e em seguida pela comissão de Ensino e Pesquisa da UFMG, iniciando o novo currículo em 1986. Como indica Ferreira:

A história do processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, no início da década de 1980, se inscreve no interior de um dilema que alcançava uma ampla proporção, uma vez que se distendia por todo o país uma articulação intensa de atividades de professores, alunos e profissionais egressos da área da educação (FERREIRA, 2014, p;).

Bedran (1986) relata que apesar das discussões para um novo currículo terem iniciado em 1979, a partir de 1983 que a ideia de reformulação cresceu, tendo o colegiado do curso mobilizado professores, alunos e ex-alunos no processo de reformulação. Promoveram debates, seminários, assembleias que culminaram na proposta aprovada pela Faculdade em setembro de 1985.

Dessa forma, o currículo aprovado em 1985 com início em 1986 previa o seguinte:

O currículo proposto abrange as seguintes habilidades a nível de licenciatura plena: Magistério para o 1º Grau (1), Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (2), Educação de Adultos (3), Educação Pré-Escolar (4), Administração Escolar de 1º e 2º Graus (5), Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus (6) e Orientação Educacional (7).

Com exceção de Educação de Adultos e Educação Pré-Escolar, as demais têm currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação. A criação dessas duas novas áreas, além de responder a uma demanda de alunos e professores, apoia-se na Resolução CFE nº 02/69 (fixa os mínimos conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia), que prevê a possibilidade de outras áreas serem objeto de habilitação específicas no curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, a critério das instituições de ensino superior (Art. 7º).

O pedagogo formado pela Faculdade de Educação obterá, ao término do curso, duas habilitações plenas. Fará, obrigatoriamente, a habilitação Magistério, podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do ensino de 2º Grau (curso normal) ou das séries iniciais do 1º grau. Poderá, ainda, optar por uma entre as outras cinco habilitações.

Nesse currículo, o aluno deverá cursar duas disciplinas complementares optativas, num total de 120 (cento e vinte) horas e oito créditos. Ao elaborar o elenco dessas disciplinas, o Colegiado procurou garantir a inclusão de disciplinas que aprofundassem tópicos já estudados (“Métodos e Técnicas de Pesquisa II”, “Didática: Propostas Metodológicas” etc.) ou introduzissem novas temáticas consideradas importantes para o profissional de Pedagogia (por exemplo: “Educação e Informática”, “Educação Rural” etc.).

Esse modelo de formação ampla do educador apresenta, ainda, duas características que devem ser realçadas: a formação semelhante de todos os profissionais e a articulação entre os conteúdos (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p.10-11).

Como podemos constatar, o currículo do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, apesar da reforma manter as características implementadas pelo Parecer/CFE nº. 252/1969, mantendo as habilitações técnicas, ou seja, as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação escolar. Mantendo também, o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Magistério das disciplinas pedagógicas para lecionar na Escola Normal). Entretanto, o currículo tem ainda outras três habilitações inovadoras, não previstas no parecer, sendo estas: habilitações Magistério para o 1º Grau (séries iniciais), Educação Pré-escolar e Educação de Adultos. Além disso, havia a obrigatoriedade da formação em uma das habilitações relativas ao magistério, “podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do ensino de 2º Grau (curso normal) ou das séries iniciais do 1º grau” (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p. 11).

Desta forma, o aluno ao término do curso, além de optar por uma habilitação do magistério de 1º ou 2º Grau, ainda tinha a oportunidade de escolher mais uma dentre as outras cinco habilitações propostas no currículo: Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar,

Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional.

Outra característica importante é o fato de nesse currículo a FAE/UFMG ter abolido a licenciatura curta, só havendo possibilidade de formação em licenciatura plena. De acordo com Bedran (1986), essa definição já estava posta desde as discussões promovidas em 2003 quando o Colegiado do curso decidiu coordenar o processo de reestruturação curricular.

a extinção da licenciatura de curta duração; o repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas; o compromisso com a formação do professor; a importância da vinculação teoria-prática. [...] Tal decisão considerou a forma de organização que o trabalho pedagógico tem assumido nas escolas mineiras de 1º e 2º Graus, sobretudo na rede pública porém sem que isso significasse uma aceitação incondicional do modelo, e posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores. Finalmente, não havia interesse em uma proposta de vanguarda; o novo currículo deveria refletir as condições efetivas e as possibilidades de a Faculdade executá-lo a contento e expressar seu posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores (BEDRAN, 1986, p.75).

Dessa forma, a construção desse currículo tinha a preocupação de ir além do cumprimento do proposto nos documentos legais e pela faculdade e chamou a escola para dentro do processo para ouvir quais eram as suas prioridades.

Diante disso, verificamos que nessa versão do currículo do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, a base era a docência, tendo em vista que a licenciatura era uma habilitação obrigatória. E após cursarem a primeira parte do currículo, comum a todos os estudantes (carga horária de 2.790 horas), o aluno poderia optar por uma habilitação destinada à formação do especialista, ou por mais uma outra habilitação ligada ao magistério. (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p. 11).

Outro aspecto importante e inovado desse currículo é o fato de incluir as habilitações para formação do professor para atuar na Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar. Apesar da relevância da habilitação proposta em Educação Pré-Escolar, como esse não é o alvo das nossas análises, daremos enfoque a habilitação em Educação de Adultos. Primeiro é preciso lembrar que o termo Educação de Jovens e Adultos passa a ser utilizado a partir da LDBEN – Lei 9394/1996. Portanto, Educação de Adultos era a forma como se referia a essa categoria nesse momento da história.

O Curso de Pedagogia da FAE/UFMG é um dos primeiros cursos a oferecer a habilitação em Educação de Adultos no Brasil. Sendo que a primeira instituição de ensino superior a criar uma habilitação com ênfase na educação de adultos no Curso de Pedagogia foi a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizada no município de Juazeiro na Bahia.

Essa habilitação era denominada Magistério para Educação de Adultos e começou a ser ofertada no ano de 1985 quando o Curso de Pedagogia da instituição foi criado (UNEB, 2011).

Apesar de tantas inovações no currículo, problemas também foram apontados. Conforme Eiterer e Gomes (2006) apresentam, em 1992, o Diretório Acadêmico dos Estudantes de Pedagogia da FAE promove uma pesquisa com os estudantes a fim de verificar qual era a opinião deles sobre o currículo proposto. O resultado revelou críticas em relação ao currículo, apontando-o como desatualizado e inadequado à realidade. De acordo com os alunos, o currículo não levava em conta as demandas emergentes dos profissionais da educação e a formação não oferecia habilitações que atendessem as novas exigências do sistema educacional.

Eiterer e Gomes (2006) relatam ainda que na mesma época também foi realizada outra pesquisa com os professores do curso que evidenciou outros problemas como: pouca flexibilidade, articulação insuficiente entre disciplinas, quantidade reduzida de disciplinas optativas, conteúdos superpostos e manutenção de habilitações já obsoletas diante da realidade educacional presente.

Soares e Simões realizaram uma pesquisa em 2003 que buscou com egressos do curso de Pedagogia da UFMG que optaram pela habilitação de educação de adultos no período de 1986 a 2002, ou seja, tendo como marco inicial a primeira oferta da habilitação na FAE/UFMG. Como expõe os autores, essa investigação buscou analisar a relevância da formação desse professor e o significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação e a inserção dos formandos na vida profissional. O resultado da pesquisa apontou que os egressos acreditavam que existe a necessidade de uma formação diferenciada para atuar na EJA (SOARES & SIMÕES, 2005).

Essa afirmação baseia-se na constatação, identificada nas respostas aos questionários e às entrevistas, do despreparo do profissional para lidar com questões distintas do ensino fundamental – ou do dito “ensino regular”. Os egressos citaram, ainda, a importância de uma discussão mais ampliada do conceito de educação levando em conta as características dos sujeitos atendidos. Ao serem questionados sobre os recursos didáticos utilizados no trabalho com jovens e adultos, assinalaram, também, a inadequação curricular quando se pensa na prática com esse público. Perguntados sobre as razões pelas quais não atuavam na EJA, afirmaram que não haviam conseguido emprego na área. Na rede pública, apontaram, como principal motivo para que isso ocorresse, a ausência de concurso específico para a EJA. Na rede particular, indicaram que as escolas tendem a aproveitar os professores que nela já trabalham. Outros disseram ter se deparado com uma visão negativa, uma desvalorização, do campo de trabalho voltado para esse público, que se vale, em muitos casos, do trabalho voluntariado (SOARES, 2016, p.52).

Outro aspecto significativo apontado pela pesquisa foi a crítica recorrente dos egressos em relação a ausência na formação de preparação para alfabetizar adultos, o que ocasionou

“posteriormente, em 2003, a introduzir no currículo do curso de Pedagogia a disciplina Alfabetização e Letramento para EJA” (SOARES, 2016, p.52).

Além das críticas ao currículo por parte de alunos e professores, Gomes e Eireter (2009) destacam outro fator importante, em 1996, entra em cena a nova LDBEN – Lei 9394/96, que traz várias outras questões que vem impactar o cenário educacional e, o Curso de Pedagogia. A nova lei “torna obrigatória a formação superior para a licenciatura nas séries iniciais do ensino fundamental e põe em cena a figura desconhecida até então, dos Institutos Superiores de Educação” (p.194). Com essa determinação, o mercado do Ensino Superior começa a ofertar um novo curso, o Curso Normal Superior, que passa a habilitar “para a licenciatura nas séries iniciais, em substituição ao Curso Normal de Magistério em nível médio, suplantado” (GOMES & EIRETER, 2009, p.196).

Em meio a tanta turbulência, ainda no ano de 1996 a FAE/UFMG apresenta um projeto de revisão curricular. Esta nova proposta curricular busca acabar com as habilitações oferecidas até então, como a administração, a supervisão, a orientação e inspeção. Desta forma, tem a intenção de promover “uma formação do professor e do pedagogo generalista” (p.194). Assim, esse projeto de reformulação curricular é encaminhado à Pró - Reitoria de Graduação e passa por um processo de revisões. (GOMES & EIRETER, 2009).

Um destaque relevante nesse percurso desde a primeira versão do projeto de reformulação curricular até sua aprovação final e início da nova grade são as diretrizes curriculares que estão em discussão ou sendo aprovadas:

Ao propor uma reforma curricular, temos então que fazer referência a duas diferentes diretrizes curriculares, cuja tramitação tem sido muito diferenciada: e as "Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (DCFP), que se encontram em fase final de elaboração, com a aprovação pelo CNE em 8/05/2001, contendo projeto de Resolução. 9 as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCCP), cuja proposta inicial foi elaborada e apresentada em maio/99 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia convocada pelo MEC (Port. SESU/MEC 146/03/98) e que não foi encaminhada para ulterior discussão.

Diante disso, o currículo do Curso de Pedagogia aprovado em 2002 prevê:

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia, versão 2000/2002, compõe-se de três "Núcleos de Formação" que se articulam:

- I. Núcleo de Formação Específica composto por atividades acadêmicas curriculares obrigatórias e optativas. Consiste na essência dos saberes a serem adquiridos pelo pedagogo/licenciado.
- II. Núcleo de Formação Complementar composto por disciplinas que propiciam uma adequação do núcleo de formação específica a um outro campo de saber que o complementa.

- III. Núcleo de Formação Livre composto por disciplinas que não fazem parte do currículo pleno do curso de origem e que o aluno poderá escolher / eleger para completar "livremente", dependendo do percurso que optar, a carga horária exigida para a integralização curricular. Essas disciplinas são classificadas no currículo como Disciplinas Eletivas (EL)

Dessa forma o desenho da estrutura curricular do curso de Pedagogia apresenta-se como segue:

Núcleo de Formação Específica para a Formação Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1. no curso diurno: 1.740 h em atividades obrigatórias distribuídas em seis períodos, como segue:

- 1.380 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas Direcionadas (OD);
- 180 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa I, II e III" classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- e 60 h de atividade prática denominada "Prática Educativa IV: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" classificada como Estágio Curricular (EC).

2. no curso noturno: 1.740 h em atividades obrigatórias distribuídas em seis períodos, como segue:

- 1.380 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas Direcionadas (OD);
- 180 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa I, II e III" classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- e 60 h de atividade prática denominada "Prática Educativa IV: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" classificada como Estágio Curricular (EC).

Núcleo de Formação Complementar subdivido em:

1. "**Formação Complementar Pré-estabelecida**" com quatro percursos direcionados a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Infantil.

a) Formação Complementar em "Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica": 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

b) Formação Complementar em "**Alfabetização, Leitura e Escrita**" 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificada como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificada como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Alfabetização, Leitura e Escrita I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

c) Formação Complementar em "**Educação de Jovens e Adultos**" 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

d) Formação Complementar em "Educação Infantil": 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

2. "Formação Complementar Aberta". Esta formação complementar será construída a partir de proposição do aluno e deverá apresentar uma conexão conceitual com a linha básica de atuação do curso de Pedagogia. A Formação Complementar Aberta será ativada mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que por ela optarem, deverão ser acompanhados por um professor/orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma. Tendo possibilidades variadas de percurso, através de 240 horas de disciplinas eletivas, a saber: a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização, Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta.

a) Formação Complementar em "**Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica / Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);

- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP); 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

b) Formação Complementar em "**Alfabetização, Leitura e Escrita / Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado e Alfabetização, Leitura e Escrita I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

c) Formação Complementar em "**Educação de Jovens e Adultos / Aberta**": 960h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período como se segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

d) Formação Complementar em "**Educação Infantil/Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL). e II" classificadas como Estágios

Núcleo de Formação Livre com carga horária de atividades obrigatórias livres para integralização curricular, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL), dependendo de cada "Formação Complementar" como segue:

Para as **formações complementares pré-estabelecidas** atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL). Os alunos que optarem pela "Formação Complementar pré-estabelecida" não precisarão de acompanhamento por orientador ou por comissão. Tendo a possibilidade de optar dentre os quatro percursos a) Gestão Educacional e Coordenação

Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação infantil, devendo cumprir 120 horas de disciplinas eletivas autorizadas pelo Colegiado, mas sem a exigência de proposta prévia. Para as **formações complementares abertas** atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL), com percursos ativados mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que optarem por essa "Formação Complementar" deverão ser acompanhados por orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma. Tendo possibilidades variadas de percursos, a saber a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização, Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta, devendo cumprir 240 horas de disciplinas eletivas devidamente aprovadas e autorizadas pelo Colegiado mediante proposta prévia. (PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, 2002, p.24-29).

Os traços principais dessa reforma foram: preservar a docência como base da formação do pedagogo, mas que permitisse a esse profissional um trânsito nas diferentes funções do campo pedagógico e, desta forma, sem reduzir suas possibilidades de atuação somente ao magistério. Para isso havia a necessidade de organizar uma base teórica sólida e a interconexão entre teoria, e prática e conteúdo articulados entre os fundamentos da educação e as áreas de formação específica. A proposição de um novo rol de disciplinas envolvendo os Departamentos de Sociologia, Política, Filosofia, Economia e outros, que permitam aos estudantes, condições de compreenderem as questões educacionais, tendo uma base mais ampla de referência. Outro aspecto fundamental era substituir as habilitações: Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional, por Formações Complementares compatíveis, que atenderiam as novas demandas do mercado de trabalho. Essas Formações Complementares passariam a oferecer aprofundamento de estudos em vários eixos temáticos (COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG -PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DA VERSÃO 2001/2002, 2002).

As autoras, Gomes e Eiterer, acrescentam ainda:

Dessa forma, na Fae-UFMG, não nos limitamos à formação de professores para os Anos Iniciais e da Educação Infantil ou à formação de pedagogos capazes de atuar na gestão de processos educacionais escolares e não-escolares. Consideramos essencial, na formação de nossos alunos, desenvolver tanto a dimensão da sala de aula quanto a da escola, como um todo. Consideramos, também, como fundamental, chamar a atenção dos alunos para as relações da escola com a comunidade e das instituições que atuam nessa comunidade. Demonstrando-lhes que essa parceria deve ser feita em prol da aprendizagem dos alunos (GOMES; EITERER, 2009, p.198)

Constatamos, que nessa reforma do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG havia a intenção de superar a fragmentação da formação, principalmente ao buscar substituir as habilitações individuais em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º

e 2º. Graus e Orientação Educacional por um modelo de formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica como uma das possíveis habilitações para a qual o estudante poderia optar após o sexto período. Fica claro ainda, que a docência é a base da formação, como no currículo anterior, só havendo a adequação para realidade educacional do momento, ou seja, a habilitação principal era para exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à habilitação em Educação de Jovens e Adultos - EJA, verifica-se a princípio que além de ser mantida nesse currículo, existe a atualização do termo, incorporando os jovens e, sendo assim, já existe a necessidade de mudanças também nas disciplinas a serem estudadas nesta formação complementar, como veremos mais adiante.

7.2 O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ)

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rey tem sua origem no Instituto de Filosofia e Pedagogia da Faculdade Dom Bosco em 1954. Como nos revela Arruda (2005) este primeiro currículo do curso estava de acordo com a habilitação oficial, em 1957, a instituição já funcionava sob todos os aspectos legais. O referencial curricular da faculdade foi inspirado no anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional concebido por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho em 1947.

Segundo Margotti (2016) o curso de Pedagogia da manteve sua estrutura curricular até a década de 1970, quando realiza uma reforma curricular com a qual passa a formar o profissional em diversas habilitações, conforme traz o artigo 38 do Regimento:

Art. 36 Os cursos de graduação da Faculdade serão:

[...]

B) De duração plena: [...]

3. PEDAGOGIA com:

- a) Habilitação para o Ensino em Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau e 2º grau;
- b) Habilitação em Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus;
- c) Habilitação em Orientação Educacional;
- d) Habilitação em Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus e
- e) Habilitação para o ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (MARGOTTI, 2016, p. 54).

A próxima mudança curricular ocorre em 1983. Nessa reforma o curso manteve as habilitações Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão

Escolar e passa também a ofertar outra habilitação ao formado, o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

Os cursos de graduação serão estruturados em dois ciclos distintos:

Art. 35 - O Primeiro Ciclo, constituído pelo conjunto de disciplinas e outras atividades pedagógicas de caráter cultural, científico ou profissional, dentro de um campo específico do saber cujas finalidades são:

a) Correção de insuficiência na formação do aluno, evidenciada pelo concurso vestibular;

b) Orientação para a escolha da carreira e

c) Realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Art. 36 - Os cursos de graduação da Faculdade são:

I - De curta duração

1) CIÊNCIAS

II - De duração plena:

[...]

3) PEDAGOGIA com:

a) Habilitação em Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; b) Habilitação em Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; c) Habilitação em Orientação Educacional; d) Habilitação em Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus e e) Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau.

Art. 38 – O curso de Pedagogia poderá ser em regime de complementação, sendo destinados aos:

I - Portadores de licenciatura plena em Pedagogia que desejarem outras habilitações;

II - Portadores de licenciatura de curta duração em Pedagogia que desejarem as habilitações para o segundo grau e

III - Portadores de outras licenciaturas plenas.

Parágrafo Único - Os portadores de licenciatura plena em

Pedagogia deverão cursar as disciplinas específicas da habilitação pretendida e os portadores de outras licenciaturas deverão cursar, além das disciplinas específicas da habilitação pretendida, as disciplinas do currículo mínimo obrigatório, fixado pelo Conselho Federal de Educação.

IV - PEDAGOGIA, com duração mínima de seis semestres e máxima de quatorze semestres;

As disciplinas comuns com idênticos programas

poderão ser ministradas em conjunto com alunos de diversos cursos

As disciplinas comuns com idênticos programas

poderão ser ministradas em conjunto com alunos de diversos cursos

Art. 56 - Ao longo do ano serão promovidas atividades de Educação Física.

Art. 57 - O Ensino de Educação Moral e Cívica, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros será ministrado na forma da lei.

Art. 58 - Para a aquisição da licenciatura em qualquer dos cursos oferecidos pela Faculdade, o aluno deverá cursar as disciplinas de formação pedagógica:

I Didática;

II Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;

III Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;

IV - Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem);

V - Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 59 - As disciplinas que compõem o currículo de cada curso são classificadas em:

I - Disciplinas do Primeiro Ciclo – DPC

II - Obrigatórias do Currículo Mínimo - OCM

III - Obrigatórias Complementares - OCO

IV - Optativas - OPT

§ 1º As Disciplinas do Primeiro Ciclo são as disciplinas básicas, comuns a todos os cursos.

§ 2º As disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo OCM - são as disciplinas estabelecidas

§ 3º As Disciplinas Obrigatórias Complementares - OCO - são as disciplinas propostas pelo Conselho Federal de Educação, escolhidas pela Faculdade, para complementar o currículo mínimo.

§ 4º As disciplinas Optativas – OPT - são as disciplinas oferecidas pela Faculdade, escolhidas pelo aluno com a finalidade de enriquecimento do currículo e integralização da carga horária total, prevista para um determinado curso.

Art. 60 - Em anexo a este Regimento, constarão as composições curriculares de cada curso, com a especificação das disciplinas, a carga horária e o número de créditos (REGIMENTO DA FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, 1983)

De acordo com Abreu Junior e Oliveira (2014) o currículo de 1983 que vigorou até 2003, estava estruturado por um elenco de disciplinas comuns a todos os alunos até o 5º período. Desse ponto em diante começava a parte diversificada do currículo por meio da qual os estudos se convergiam para as unidades curriculares específicas de cada habilitação. E chegando ao final do curso os alunos deveriam realizar os Estágios Supervisionados.

No ano de 1987 a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras se junta com outras duas faculdades da cidade de São João Del-Rei, sendo estas a Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis (Faceac - 1972) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faein - 1976) e são federalizadas pela Lei 7.555, de 18 de dezembro de 1986, passando a responder pelo nome de Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei).

Ainda de acordo com Abreu Junior e Oliveira (2014) havia várias críticas em relação ao currículo de 1983 como o fato de proporcionar aos estudantes de Pedagogia uma formação acadêmica compartimentada, com duplicidade de fins, ou seja, que visava formar o professor e o especialista. Desta forma, acabava por não promover uma firme conexão entre estas duas funções. Além disso, o fato de os estágios ocorrerem somente no final do curso, chamado modelo 3 +1, ou seja, três anos de teoria e um de prática na escola, modelo de formação que favorecia o desencontro entre a teoria e prática.

Tendo em vista tantas críticas relacionadas ao currículo do curso de Pedagogia, decorrentes da legislação que o orientava (Parecer 252/1969) e ainda considerando a entrada de uma nova legislação que modifica o cenário educacional, LDBEN – Lei 9394/1996, iniciou-se em 1997 um processo de reformulação curricular. Assim, num primeiro momento, organizaram a primeira Comissão de Reforma com intuito de promover a discussão sobre a reforma do

currículo do curso de Pedagogia ainda em 1997. Em 2000 outra comissão é formada. Como explicam Abreu Junior e Oliveira (2014):

Tais Comissões desenvolveram estudos das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de dezembro de 1996), de produções acadêmicas sobre o tema, de propostas de currículos de cursos de Pedagogia de instituições diversas, tais como: UFJF, UFMG, UEMG e FUMEC. O objetivo desses estudos era elaborar uma proposta curricular para o curso de Pedagogia da FUNREI, hoje UFSJ (ABREU JUNIOR & OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Com base nos estudos promovido pelas comissões, uma proposta foi formulada e enviada ao Centro de Ensino da Instituição em março de 2001. Contudo, em 2002 foi devolvida ao Colegiado de curso de Pedagogia, solicitando readequação às novas orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de licenciatura.

Tratava-se aqui, especificamente, da Resolução CNE/CP No. 001/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em cursos de Licenciatura, e da Resolução CNE/CP No. 002/2002, que fixou a duração e a carga horária desses cursos. Tais resoluções desencadearam na UFSJ uma série de reformulações dos currículos das licenciaturas, inclusive, o da Pedagogia (ABREU JUNIOR & OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Percebemos que, a exemplo do que ocorreu no mesmo período com a UFMG, o processo de reformulação curricular foi longo e demandou vários ajustes. Diante disso, houve a necessidade da nomeação de uma terceira Comissão de Reforma Curricular que precisou considerar tanto a proposta anterior, como Resoluções do CNE e seus respectivos pareceres (CNE/CP No. 001/2002 e CNE/CP No. 002/2002). Precisou também, considerar as Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia elaboradas pelos Representantes da Comunidade acadêmica junto à SESu/MEC e os documentos e produções proveniente dos debates gerados em torno do curso de Pedagogia fomentado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Fórum Nacional dos Dirigentes de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Em maio de 2003, após todos os ajustes e adequação à legislação vigente, o novo currículo foi aprovado pelo Conselho Acadêmico da Instituição (CONAC). (ABREU JUNIOR & OLIVEIRA, 2014).

Em meio a tudo isso, em 19 de abril de 2002, a Funrei foi transformada em Universidade por meio da Lei 10.425/2002 A partir de então passa a adotar o nome de Universidade Federal de São João Del-Rei, utilizando a sigla UFSJ, eleita pela comunidade acadêmica.

Em 2003 passa a vigorar o novo currículo do Curso de Pedagogia da UFSJ. Deste currículo destacamos:

3.1 - O Perfil do Profissional formado pelo Curso de Pedagogia

Neste sentido, o novo curso de Pedagogia visa a formar um profissional habilitado para a: Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; “Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais; Produção e Difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”.

3.2 - Competências e Habilidades

Para a formação do Pedagogo, com o perfil estabelecido acima, o curso de Pedagogia da UFSJ, em consonância com a Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia, propõe-se a abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- a) compreensão ampla e, ao mesmo tempo, “consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- b) compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- c) capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e de medidas que visem a superar a exclusão social;
- d) compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento”;
- e) habilidade para lidar “com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania”;
- f) sensibilidade “para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- g) capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- h) capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica”;
- i) sensibilidade para inteirar-se dos “processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- j) capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- k) compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade”;
- l) articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- m) elaboração de projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso”.

3.3 - Princípio Orientador do Currículo e Objetivos do Curso

Para tanto, o princípio orientador do novo currículo pautar-se-á na “unidade básica do processo educativo fundamentada na articulação entre instrumentação teórica e prática pedagógica”. Trata-se de superar o

desencontro entre teoria e prática, pela inserção da prática educativa no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se “como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo”.

Assim, em coerência com seu princípio orientador, o novo currículo do curso de Pedagogia fixa como seus objetivos:

- a) enfatizar, no processo de formação dos educadores, a unidade dos diversos olhares das ciências básicas da Educação em torno do fenômeno educativo;
- b) reconhecer a “especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor”;
- c) incorporar “as reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da sociedade brasileira (efeitos da globalização, desemprego, avanços científicos e tecnológicos, funcionamento dos órgãos governamentais e mudanças marcantes da atualidade), de modo a tornar vivo e significativo os conhecimentos tratados no curso”;
- d) considerar “as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais”;
- e) e, finalmente, ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, UFSJ, 2002).

Conforme Abreu Junior e Oliveira (2014) essa reforma curricular de 2003 conseguiu superar os problemas herdados da legislação do CFE Parecer 252/1969 e ainda, integrou as contribuições advindas dos debates acerca das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, que apesar de nesse momento, ainda não ter sido aprovada, permitiu que se repensasse o modelo de formação do pedagogo, baseado em habilitações (Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas) que já não correspondiam ao novo cenário educacional.

Em relação a Educação de Jovens e Adultos, podemos perceber que no currículo de 1983 não existe nenhuma menção a formação de um professor para atender a esse público especificamente. Aliás, o currículo de 1983, seguia basicamente ao formato determinado pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 252/1969, sem propor nenhuma inovação.

Sobre o a reforma curricular de 2003, também não houve grande avanço a esse respeito. Não existe habilitação para formar o professor para atuar na EJA e notamos uma tímida menção ao tratar das Competências e Habilidades para formação do pedagogo: “f) sensibilidade “para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, UFSJ, 2002).

No decorrer do texto analisaremos se são oferecidas disciplinas sobre a Educação de Jovens e Adultos especificamente, ou se esse assunto é trabalhado em alguma outra disciplina do curso.

7.3 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

O Curso de Pedagogia da Universidade federal de Uberlândia foi originado em 1959 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia - FAFIU, da Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado.

O desenvolvimento do currículo e do Curso de Pedagogia da UFU, como não poderia ser diferente, também acompanha todas as discussões e mudanças legais em relação a estruturação e definição da identidade do curso de Pedagogia no Brasil. Assim, até o ano de 1972 o curso formava o técnico em educação e o professor das disciplinas pedagógicas para atuar no antigo Curso Normal.

Em 1969, o Curso de Pedagogia, juntamente com outros 08(oito) cursos superiores instalados na cidade de Uberlândia, MG, através do Decreto-Lei número 762/1969, passou a constituir a Fundação Universidade de Uberlândia mantendo as características do currículo anterior.

De acordo com Silva (1995), em 1972, duas novas habilitações foram criadas no curso de Pedagogia da FAFIU, sendo estas a habilitação em supervisão e administração escolar. “Desse modo, a organização curricular do Curso de Pedagogia começava a adequar-se à nova legislação, decorrente da lei 5.540/69 e do parecer 252/69”(SILVA, 1995, p.111).

No ano de 1978, transformou-se em Universidade Federal de Uberlândia – UFU, através da Lei 6.532/78, mas o curso de Pedagogia ainda não sofre modificações. A primeira alteração do curso na nova universidade ocorre em 1979, quando “em atendimento à nova legislação e à demanda do mercado de trabalho, foi implantada a habilitação Orientação Educacional no Curso de Pedagogia da UFU” (SILVA, 1995, p.111).

A partir da década de 1970, intensificando-se na década de 1980, a educação pré-escolar ganha espaço nos estudos acadêmicos. E concomitantemente ocorre o mesmo em vários sistemas de ensino havendo uma ampliação da rede de ensino pré-escolar em vários municípios brasileiros, o que ocorreu também no município de Uberlândia, Diante disso, em atendimento à demanda da rede municipal, em 1982, no Curso de Pedagogia da UFU, foi criada a habilitação em Magistério da Pré-escola” (SILVA, 1995, p.111).

Também nesse período, os debates em torno da formação do profissional da educação cresceram, tanto no interior do CFE, como entre os docentes e estudantes da educação superior que passaram a se organizar em associações e criaram espaços para ampliação dos estudos, pesquisas e novas experiências sobre a formação de professores e do curso de Pedagogia (DAMIS, 2010).

A culminância dos debates ocorreu em 1985, quando um grupo de professores solicitou que a coordenação do curso criasse uma comissão constituída por docentes, discentes e egressos, com a finalidade de sistematizar uma proposta de reformulação do currículo. Em seguida, foi constituída uma comissão de professores e de estudantes e, em 1986, foi aprovado um novo projeto de reformulação do curso pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEP/UFU. Em 1987, foi iniciada sua implantação e, em 07/11/91, o novo currículo foi aprovado pelo CFE, Parecer n. 645/91 (DAMIS, 2010, p.34).

Segundo Damis (2010) nesse projeto de reformulação do curso foi proposto desenvolver uma experiência de formação do pedagogo em uma estrutura que superasse o modelo de currículo mínimo em vigor, que formava o especialista em educação fragmentando o currículo várias habilitações. Com esta finalidade, a nova proposta organizou uma estrutura acadêmica constituída de um conjunto de disciplinas com a finalidade de garantir estudos para abordar o todo da escola. Ao mesmo tempo, pretendia-se também garantir a ação do pedagogo no todo desta escola, fornecendo uma base comum de estudos para todas as habilitações.

Com efeito, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU a passou a oferecer as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau; Magistério de 1ª à 4ª série; Magistério da Pré-escola e Pedagogo. Como relata Silva (1995)

O Reitor da Universidade Federal de Uberlândia-MG encaminha a este Conselho proposta de reestruturação do seu curso de Pedagogia, procurando dar uma nova configuração à formação do pedagogo (especialista em diferentes áreas da Educação) e à formação do professor para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, para as 4 séries iniciais do 1º grau e para a pré-escola, (BRASIL, CFE, Parecer 645, 1991).

Por conseguinte, esta nova proposta curricular, aprovada em 1986, pretendia formar um profissional da educação com condições de compreender a escola como parte e reflexo da sociedade em que está inserida, ou seja, o que ocorre em uma influencia o que ocorre na outra. Este profissional também precisava ser capaz de:

organizar, coordenar e executar o trabalho pedagógico, seja como professor, seja como pedagogo (especialista), a partir de uma compreensão do todo e das partes que constituem o processo educativo escolar”(SILVA, 1995, p.111).

7.3.1 Currículo de 1986 do Curso de Pedagogia FACED/UFU

Como não tivemos acesso ao Projeto de Reformulação Curricular de 1986 e como veremos adiante é estes que determina as bases do currículo que será utilizado na próxima atualização curricular de 1996. Utilizaremos como documento para compreensão do projeto, o Parecer CEF CESu n.645/1991 sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia da FACED/UFU que será reproduzido em parte a seguir:

O Reitor da Universidade Federal de Uberlândia-MG encaminha a este Conselho proposta de reestruturação do seu curso de Pedagogia, procurando dar uma nova configuração à formação do pedagogo (especialista em diferentes áreas da Educação) e à formação do professor para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, para as 4 séries iniciais do 1º grau e para a pré-escola. A instituição história o desenvolvimento de todas as etapas para elaboração do projeto, no âmbito da Universidade, e informa que a proposta se embasa no Parecer n.161/86, do Conselho Federal de Educação de 05/02/86, conforme item 02 do Voto da Relatora: "sejam incentivadas experiências pedagógicas à luz do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), podendo as instituições interessadas na reformulação imediata de seu Curso de Pedagogia elaborar projetos com os respectivos planos de curso levando em consideração, na montagem desses currículos experimentais, a melhoria da qualidade na formação do professor, questão tão reclamada pela sociedade".

Após apresentar a evolução histórica do processo de formação do profissional de educação, no país, como vem ocorrendo nos últimos cinquenta anos, o documento apresenta em síntese, o seu propósito:

"Propor uma alteração que não signifique apenas desdobramentos de disciplinas obrigatórias do currículo, mas também, a partir do espaço aberto pelo Parecer n.161/86 de 05/03/86, a reformulação da própria concepção de "especialista" -de educação através de uma proposta inserida no contexto mais amplo da escola e da sociedade brasileiro. Quanto à forma para o Magistério pretende-se restaurar a necessária articulação entre a formação do conteúdo específico e a formação pedagógica. O grupo de professores que elaborou a presente proposta está certo de que não é simplesmente uma alteração na organização das disciplinas do Curso que poderá preparar um profissional crítico e consciente da necessidade de transformar determinada compreensão da realidade. Por isto, pretende que esta proposta seja o ponto de partida para uma discussão entre docentes e discentes do Curso de Pedagogia a fim de que se possa, na Universidade Federal de Uberlândia, caminhar para a preparação de um profissional cuja prática pedagógica desenvolva uma compreensão/atuação crítica na realidade. Ao analisar a organização curricular do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, apenas do ponto de vista da distribuição das disciplinas nas diferentes habilitações do Curso, o grupo pode verificar que o desdobramento das matérias em várias disciplinas contribui para a fragmentação do Curso, não permitindo que o mesmo atinja o objetivo proposto de "preparar o educando capaz de atuar, no processo educacional, numa sociedade em transformação, com consciência crítica e criativa".

O objetivo do curso é já na reformulação proposta "trabalhar com o aluno a compreensão da função social da escola, a partir da relação homem-sociedade, tendo em vista uma prática pedagógica que vise {contribuir para a

transformação desta sociedade". Com base em referencial teórico bem fundamentado e adequado ao seu propósito, o Projeto procura dar uma nova identidade ao curso de Pedagogia, na medida em que pretende reformular seu currículo com as seguintes preocupações: propor o ensino da Didática e das Metodologias de forma sequencial, garantindo-se a especificidade de cada uma sem, contudo, sugerir o desenvolvimento de cada Metodologia a partir de um conteúdo específico, significativo aos programas de ensino de 1º e 2º graus das escolas públicas; organizar o elenco de disciplinas de modo que, necessariamente, o aluno de pedagogia receba, concomitantemente, uma formação como pedagogo-especialista e como professor-magistério; preservar os direitos assegurados pela legislação vigente quanto às habilitações; formar um técnico (radical sentido da palavra) não um tecnicista da educação.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A proposta está assim estruturada:

1. A organização das disciplinas em 4 (quatro) grandes grupos, distribuídos em 4 (quatro) séries anuais.
2. As disciplinas contidas no grupo I e II deverão fornecer uma visão ampla de sociedade, homem e educação. O grupo III está composto por disciplinas quer a partir desta visão mais ampla deverão desenvolver uma compreensão ainda global da escola e do trabalho pedagógico. Já o grupo IV consta das disciplinas propriamente ditas. Compreendendo dois grupos: a) disciplinas obrigatórias; e b) disciplinas de enriquecimento e/ou aprofundamento do currículo.
3. Esta proposta foi organizada tendo em vista as áreas de formação do Curso de Pedagogia: a) Formação do Pedagogo: Especialista em Orientação Educacional; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Administração Escolar e Inspeção Escolar. b) Magistério: Para as disciplinas pedagógicas de 2º grau; para as 4ª séries iniciais do 2º grau e para a pré-escola.
4. A partir da 3ª. série, o aluno poderá optar entre 2 (duas) das habilitações oferecidas. Estas poderão ser cursadas em 4 (quatro) e/ou 5 (cinco) anos, ou mais, caso as habilitações escolhidas possuam maior ou menor número de disciplinas comuns. A proposta foi organizada tendo em vista um conjunto de disciplinas comuns específicas a cada área e, ainda, outro conjunto de disciplina específicas a cada habilitação.

As disciplinas que integram o currículo pleno proposto, com respectivas cargas horárias e periodização constam do Anexo I.

De acordo com a legislação vigente e considerando o caráter experimental desta proposta curricular, a habilitação na área do pedagogo (especialista em educação) e do professor (magistério), poderia ser obtida das seguintes maneiras: a) Para a formação do pedagogo (orientador educacional, supervisor, administrador e inspetor escolar), o aluno deverá cursar todas as disciplinas específicas destas diferentes áreas, além dos Estágios Supervisionados correspondentes, com a respectiva carga horária no 3º ano e no 4º ano para 2 (duas) habilitações. b) O aluno que optar pela habilitação do Pedagogo poderá, também, se habilitar para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática e Metodologias do Ensino de 1º grau, Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação), desde que curse a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado em cada uma destas disciplinas. c) O currículo destinado à formação do magistério oferece simultaneamente a habilitação para professor de 1ª à 4ª séries do 1º Grau e das matérias pedagógicas do 2º grau. Para o aluno obtê-las deverá cursar, respectivamente, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado nas quatro primeiras séries do 1º grau, e em Didática e Metodologias do Ensino de 1º grau,

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Fundamentos da Educação (História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação), no 2º grau, cumprimento a carga horária estabelecida no 3º e no 4º ano, para cada habilitação pretendida.

A Universidade estudou cuidadosamente a forma de promover as adaptações curriculares que se fizessem necessárias para os alunos que já se encontravam matriculados no curso, a fim de que os mesmos também se beneficiassem das inovações introduzidas (CFE CESu, Parecer 645/1991).

Por se tratar de um documento enviado CEF CESu e aprovado pelo órgão, num período de indefinição quanto as diretrizes que apontariam a identidade e organização dos Cursos de Pedagogia, visto que o Parecer CFE n.252/1969 ainda vigorava, mas já deveria ter sido substituído até 1979. Acreditamos que seja interessante a divulgação do voto da Relatora Zilma Gomes Parente De Barros:

II - PARECER E VOTO DA RELATORA

Desde que foi fixado pelo Conselho Federal de Educação, em 1969, o currículo do curso de Pedagogia vem sendo discutido, sem que se tenha chegado a um consenso sobre a alteração por essa razão, este Conselho vem estimulando, especialmente as universidades, a desenvolverem experiências com novas propostas curriculares. A Universidade de Uberlândia e, portanto, mais uma que assim procede, ao lado de tantas outras que já iniciaram experiências com o mesmo propósito, tais como a Universidade Federal de Santa Maria, (Parecer CFE nº 65/82), Universidade Federal de Goiás (Parecer CFE nº 25186), Pontifícia Universidade de Campinas (Par. CFE nº 208/87), Universidade Federal do Espírito Santo (Parecer nº 923/89), etc...

A proposta curricular apresentada é o resultado de um longo processo de discussão no respectivo Colegiado de Curso e nos departamentos envolvidos, tendo sido aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão em 28.11.86, e posta em prática a partir de 1987.

A análise da proposta leva-nos a concluir que embora tenha sido concebida como experiência pedagógica o que permitiu que fossem introduzidas inovações em relação ao Parecer CFE nº 252/69, estas se concretizaram sobretudo na nova concepção do profissional que desejavam formação, com duplo perfil - de pedagogo e de professor- concepção esta que se reflete na organização curricular, na sequenciação das disciplinas, na redistribuição de conteúdos por disciplina, na nova concepção, de estágio, dentre outras. Nesse sentido a Universidade preferiu aumentar a carga horária de determinadas disciplinas, que passaram a englobar conteúdos que anteriormente eram ministrados separadamente. Assim, por exemplo, na habilitação em Administração, os conteúdos de Estatística, são inseridos no programa da disciplina Métodos de Administração Escolar, com carga horária de 120 horas; o mesmo acontece em relação às disciplinas Orientação Vocacional e Medidas Educacionais, que desaparecem do currículo de habilitação em Orientação Educacional, mas cujos conteúdos são englobados na disciplina Princípios e Métodos de Orientação Educacional, com 180 horas; finalmente, a habilitação em Inspeção deixa de ministrar Legislação de Ensino, com disciplina isolada, incluindo, porém, seu conteúdo em Métodos de Inspeção, com 120 horas.

A nova proposta curricular envolve sobretudo o processo de formação ao longo do curso de Pedagogia, tendo havido a preocupação de não alterar o registro, do seu egresso que será feito nos termos da Portaria MEC nº 399, de 28.06.89.

Diante do exposto, entende a relatora que a nova proposta curricular do Curso de Pedagogia, oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia, não necessita de novo reconhecimento, por parte deste Conselho, estendendo-se o reconhecimento da habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e do Magistério da Pré-escola também para a habilitação em Magistério das séries iniciais do 1º grau, única habilitação que não havia sido anteriormente objeto de reconhecimento pelo CFE.

Por conseguinte, considerando-se que não se trata de proposta de novo currículo propriamente dito, mas sim de uma reformulação do processo de formação profissional do curso de Pedagogia - tanto no que diz respeito à formação do especialista, como do professor e estando respeitadas, fundamentalmente, todas as exigências legais, a Universidade Federal de Uberlândia assim procedeu amparada pela autonomia didática de que gozam todas as universidades, cabendo a este Conselho apenas tomar conhecimento da iniciativa, solicitando que a Universidade proceda à respectiva avaliação, comunicando-lhe os resultados obtidos.

Outrossim, pelas razões expostas ao longo do parecer, deve ser considerado reconhecido o curso de Pedagogo da Universidade Federal de Uberlândia, como passou a ser oferecido a partir de 1987, nas habilitações que conduzem à formação do pedagogo - especialista em Administração Escolar, Supervisão, Orientação Educacional e Inspeção) e do professor para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, para as séries iniciais do 1º grau e para a pré-escola (CFE CESu, Parecer 645/1991).

Em 1992, entra é instituída uma Comissão Emergencial de Avaliação Curricular a fim de verificar a necessidade de realizar mudanças na grade curricular. Diante dos trabalhos efetuados por esta comissão, foram propostos alguns ajustes singulares, salientando que isso não implicaria em uma alteração do Projeto do Curso em vigência. Os ajustes propostos tinham como objetivo principal a superação de três problemas, sendo esses: suplantar a desvinculação existente entre as disciplinas relacionadas à habilitação da Pré-Escola e as outras habilitações. Esta desvinculação ocorre tanto na área do Magistério quanto na área de formação do Pedagogo. A segunda dificuldade a ser vencida diz respeito ao esfacelamento existente entre as disciplinas de didática e metodologia de ensino dos conteúdos específicos, por se encontrarem separadas por habilitação. Por fim, ultrapassar a separação encontrada na grade curricular em dois blocos diferentes, ou seja, as disciplinas de fundamentos da educação são cursadas na 1ª e 2ª série e as disciplinas definidas como de instrumentalização são oferecidas nas 3ª e 4ª série do curso.

Para realização dessa mudança a eliminação de algumas disciplinas como: Organização e Funcionamento da Pré-Escola; Psicologia da Pré-Escola e Fundamentos da Linguagem, Seminários da Educação. E a inclusão de três outras disciplinas: Introdução à Pedagogia; Iniciação à Prática Pedagógica I, II e III; Psicologia Infantil. E para suprimir a desvinculação relacionada entre a habilitação para pré-escola com as outras habilitações, foram incorporados aspectos didáticos relacionados à educação pré-escolar nos programas das disciplinas referentes às metodologias de ensino.

Tendo em vista que a construção de um projeto de curso é dinâmica e com o passar do tempo ajustes são necessários, em 1996, novas questões surgiram e por tanto novos ajustes foram propostos na grade curricular. Mais uma vez, fica claro, nos documentos, que não seria uma alteração do Projeto do Curso em vigor, mas um processo de atualização curricular.

Encaminhamos, em anexo, o Processo de “*Atualização Curricular do Curso de Pedagogia*” para análise a aprovação no CONCEHAR e nos órgãos superiores da UFU, para implantação em 1997. Denominamos de “**atualização curricular**” porque o currículo não sofreu alterações em seus aspectos fundamentais. Trata-se de um enxugamento de carga horária, introdução de disciplinas optativas e integração dos troncos de formação de professores e especialistas, até então existentes separadamente. Finalmente, esclarecemos que esse trabalho é a culminância de avaliações sucessivas e discussões com professores e alunos, ao longo desses 10 anos de implementação da proposta curricular aprovada e implantada em 1987 (OFÍCIO/UFU/CEHAR/COCPE Nº 06/1996).

O intuito maior dessa atualização curricular era melhor articulação entre as grades de cada habilitação. Tendo em vista existente entre a formação desenvolvida nas habilitações na área do Magistério e as habilitações na área do Pedagogo. Havia ainda a necessidade de proporcionar uma estrutura curricular que viabilizasse mais flexibilidade na formação, para que o estudante tivesse a oportunidade de cursar disciplinas de séries diferentes da sua. Além de propiciar disciplinas diferentes que permitam o enriquecimento curricular. Existia ainda uma questão que precisava ser equiparada, o tempo de formação do diurno e noturno, já que o aluno do noturno precisa de um ano a mais para se formar (5 anos).

Logo, como dito anteriormente, os ajustes realizados no currículo do Curso de Pedagogia da FAGED/UFU por meio desse projeto de atualização curricular, mantiveram a essência do Projeto do Curso de 1986. As principais alterações realizadas foram: introdução de uma carga horária de 120 horas correspondentes às disciplinas optativas que foram criadas e eliminação das disciplinas Introdução à Pedagogia, Iniciação à Prática Pedagógica I, II e III e Psicologia Infantil. A partir dessas modificações todas as disciplinas apresentam um mesmo currículo, independente da habilitação escolhida. As únicas disciplinas que dependem da escolha pela habilitação são: a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.

Nesses ajustes curriculares de 1996, encerrou-se no curso de Pedagogia da UFU o processo de debates que criou espaço para as reformulações da estrutura curricular que buscavam superar a fragmentação dos currículos mínimos de formação do especialista em educação, pois, enquanto ocorria estes últimos ajustes, a nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996.²⁴ E, a partir da aprovação desta lei, abriu-se o processo de definição das DCNs para o curso de Pedagogia e conseqüentemente iniciou-se um novo processo de reformulação do referido curso (DAMIS, 2010, p.50).

7.3.2 Projeto de Atualização Curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFU - 1996

Tal proposta tem por base os seguintes princípios norteadores:

- Profissionalização – a profissão mais remotamente criada e exercida é a de professor. A complexificação da escola, assim como sua organização à imagem da empresa, fez com que fossem criadas, no seu interior, diferentes funções para organização do trabalho. **Toda e qualquer organização escolar está assentada no trabalho do professor, ou seja, no processo ensino/aprendizagem.** Daí, reconhecermos a necessidade de se exigir o magistério de 1ª a 4ª série como requisito profissional básico para as demais habilitações. Acresça-se a isto, a obrigatoriedade de se ter experiência de 06 meses ou a 1 ano de magistério, para se graduar como especialista e, como já foi ressaltado não se exige o magistério de 2º grau para entrar no Curso de Pedagogia.

- Racionalização – a partir da justificativa anterior, verificamos que, se o trabalho do especialista tem por base o do professor, a ponto de se exigir, inicialmente, essa experiência, não há porque se ter dois troncos de formação sendo um para o magistério e outro para o especialista (pedagogo). Por isto, propomos **racionalização curricular de modo que haja um só currículo para a formação do professor e do especialista.**

Desta forma, a opção por duas habilitações do magistério ou do especialista poderá ser limitada, mais pela falta de tempo de se realizar os dois estágios, do que pela diferenciação curricular.

Por sua vez, a redução de carga horária e do número de disciplinas, também encontra respaldo dentro desse princípio, muito embora o que se tenha levado em consideração, tenham sido os programas que, em muitos casos, se mostraram repetitivos. Foi isso que também contemplamos nesse item.

- **Atualização** - este princípio também está ligado ao anterior pois, a partir da racionalização de conteúdos que redundou em racionalização da carga horária, temos **um currículo próprio para o nosso tempo que exige a conjugação qualidade/quantidade.** Assim, propomos um currículo com o mesmo número de séries para o diurno e o noturno, isto é, em quatro anos, muito embora haja necessidade de ministrar aulas das 18h30 min às 22h e 50 min, evitando-se aulas aos sábados para o noturno. cremos que tal medida está mais condizente com nossa era em que tudo muda numa velocidade assustadora e que o aluno trabalhador do noturno necessita graduar-se em menos tempo, tanto quanto o do diurno.

Salientamos ainda que, para acompanhar as mudanças com mais flexibilidade e atualizar o currículo sem necessidade de outros ajustes, **foi introduzida uma carga horária optativa de 120 horas**, que consta da grade do último ano, mas que poderá ser cursada antes, dependendo da disponibilidade e interesse do aluno, pois, deverá haver um rodízio no oferecimento das mesmas.

- **Flexibilidade** - propomos uma flexibilidade das normas curriculares que hoje, em alguns aspectos, se mostram muito rígidas, permitindo-se ao aluno que estava cursando regularmente uma série, sem dependência de disciplinas de qualquer série anterior, cursar disciplinas da série subsequente, bem como a(s) optativa(s), a fim de dispor de mais tempo para o estágio no último ano. Neste caso, ser-lhe-á permitido antecipar disciplinas que não ultrapasse a carga horária máxima semanal de 32 horas.

Poderão ainda constar no currículo, disciplinas de enriquecimento que, como o próprio nome indica, não serão exigidas como integralização curricular.

Trata-se de disciplinas eleitas eletivas pelo aluno que queira realizar algum estudo de seu interesse, além do currículo mínimo obrigatório (PROJETO DE ATUALIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FAGED/UFU, 1996, p.11-15).

Como é possível observar o Curso de Pedagogia da FACED/UFU não oferece habilitação em Educação de Adultos ou Educação de Jovens e Adultos. Ao realizar uma busca pelo projeto de atualização curricular, e mesmo nas informações fornecidas pelo site da instituição sobre a formação nesse período a única menção feita é relativa à disciplina optativa chamada Alfabetização de Adultos. Analisaremos melhor essa informação quando estivermos analisando as grades dos cursos.

Depois do projeto de ajuste curricular de 1996. A próxima mudança significativa no currículo, de acordo com o projeto de alteração curricular, acontece com aprovação do currículo em 2005 (Aprovado pelo CONFACED em 27/10/2005 e pelo CONGRAD em 02/05/2006) e com início proposto para 2006. Este novo currículo já levará em conta a legislação que surge para formação de professores, ou que influam no Curso de Pedagogia³⁶ partir da promulgação da LDBEN – Lei 9394/1996. Além de incorporar as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Entretanto, como esse currículo entrará em vigor no final do período de nossa pesquisa, não será analisado aqui.

7.4 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora-UFJF

Em 23 de dezembro de 1960, por meio da Lei 3.858, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubistchek as faculdades existentes na cidade de Juiz de Fora: Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências conômicas foram federalizadas e constituíram a primeira formação da Universidade de Juiz de Fora. Em 1962, o Primeiro Ministro, Tancredo Neves, assinou o Decreto nº 758/1962 adicionando a Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE) à UFJF. Pouco anos depois, em 20 de agosto de 1965, por força da Lei 4759, esta passou a denominar-se Universidade Federal de Juiz de Fora.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora tem sua autorização de funcionamento no ano de 1966 (Decreto nº 58.423, de 17 de maio), e seu reconhecimento por meio do Decreto nº 66.263, de 26 de fevereiro de 1970. Começa a funcionar a princípio na Faculdade de Filosofia e Letras – FAFILE, já federalizada.

³⁶ Resolução CNE/CEB nº 2/1999; Resolução CNE/CP nº. 01/1999; Parecer CNE/CP nº 53/1999; Parecer CP 115/1999; Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CP nº 21/2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001; Resolução CNE/CP Nº. 01/2002; Resolução CNE/CP Nº. 2/ 2002

Contudo, após a da Reforma Universitária, Lei 5540/1968, e do parecer 252/1969 Resolução 1/1969 as Faculdades de Filosofia, idealizadas na década de 30, foram desmembradas, dando, assim, origem às Faculdades de Educação e aos Institutos. Desse modo, a Faculdade de Filosofia e Letras da UFJF, em 1969, transformou-se em Faculdade de Educação.

Ademais são fixados os currículos mínimos para o Curso de Pedagogia e são fixados os currículos mínimos para os de Pedagogia a responsabilidade de formação do especialista em Educação, criando, assim, habilitações específicas para área.

Segundo Almeida (2016), por meio da aprovação da Resolução nº 44/1980, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UFJF, o Curso de Pedagogia da UFJF realiza uma reforma curricular com a intenção de ir além dos currículos mínimos estabelecidos no parecer 252/1969. Essa reformulação é posteriormente aprovada pelo CEF através do Parecer 438/1984. Assim, buscaram promover “o enriquecimento da parte comum dos currículos, rever e/ou ampliar as habilitações específicas e ter uma educação voltada para a sociedade brasileira” (ALMEIDA, 2016 p.82).

Diante disso, é instituído o currículo de graduação plena em Pedagogia da UFJF, no qual fica estabelecido uma parte de disciplinas comuns a todas as modalidades de habilitações compostas pelo currículo mínimo do CFE e mais um rol de disciplinas proposto pela universidade como enriquecimento. A outra parte do currículo é diversificada, ou seja, deve ser cursada em função de habilitações específicas escolhidas pelo aluno: magistério de 2º Grau, magistério do 1º Grau, administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar (ALMEIDA, 2016).

De acordo com Almeida (2018), é no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a Faculdade de Educação da UFJF começa a repensar um currículo para o Curso de Pedagogia. Passam então a considerar as discussões ocorridas em nível nacional sobre o curso de Pedagogia. Após discussões entre os departamentos da faculdade definiram que o curso da UFJF deveria fornecer uma formação para o professor da 1ª à 4ª série e Curso Normal que fosse constituída de forma sólida e integrada. E que permitisse o exercício das funções de Administração Escolar, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Ademais essa reformulação propunha a redução de disciplinas obrigatórias e a acréscimo do rol de disciplinas opcionais, a fim de promover uma formação básica consistente que permitisse ao egresso atuar no ensino de 1º e 2º graus e, em outras áreas de campo educacional como: Educação Pré-Escolar e Educação Especial. Essa reformulação curricular é aprovada na Faculdade de Educação e depois enviada para aprovação no Conselho

Superior – CONSU da UFJF com aprovação pela Resolução CONSU/UFJF 01/97, de 30 de janeiro de 1997.

Não conseguimos acesso ao projeto pedagógico de 1997, apenas a grade curricular, portanto, o que é possível a princípio analisar é que não havia habilitações oferecidas para a Educação de Jovens e Adultos nesse currículo do Curso de Pedagogia da UFJF. Também não aparece nenhuma disciplina com essa temática.

Após a revisão do currículo ocorrida em 1997, ocorrerá outra Reformulação em 1999/2000. A principal marca dessa reforma pode ser percebida logo nos dispositivos gerais do Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular ao qual tivemos acesso, como podemos observar abaixo:

1. Do Ensino de Graduação

A Faculdade de Educação oferecerá, a partir de 2000, dois cursos de graduação: a licenciatura em Pedagogia e o bacharelado em Educação. O curso de Licenciatura em Pedagogia tem a carga horária mínima de 2816 horas, correspondendo à integralização de 148 créditos em atividades acadêmicas obrigatórias e opcionais, e 300 horas em estágio supervisionado. O Bacharelado em Educação tem a carga horária de 2704 horas, o que corresponde a 140 créditos em atividades acadêmicas, 12 créditos para elaboração de monografia de conclusão de curso e 120 horas de estágio supervisionado.

Fica claro, portanto, que a formação será dividida em Licenciatura em Bacharelado, o que até então não ocorria no Curso de Pedagogia da UFJF. E essa postura expressa a indefinição causada pelas Diretrizes para o Curso de Pedagogia ainda estarem definidas.

PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA UFJF, 2000.

3. Das Habilitações

São extintas as antigas habilitações do curso de Pedagogia. Ao licenciado em Pedagogia será garantido o atestado de habilitação em Magistério (incluindo educação infantil, primeiro ciclo do ensino fundamental e ensino médio de formação de professores), Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração e Inspeção Escolar.

[...] II - Da Licenciatura em Pedagogia e do Bacharelado em Educação

5. Da Rede Curricular

A rede curricular da licenciatura em Pedagogia e do bacharelado em Educação organiza-se em três áreas: Área Comum da Educação; Área de Formação Profissional; Área de Formação Complementar. Tanto para a licenciatura em Pedagogia quanto para o bacharelado em educação, as disciplinas obrigatórias da área comum somam 12 créditos e as da área de formação profissional 56 créditos para a licenciatura e 48 créditos para o bacharelado. As atividades acadêmicas de formação complementar, incluindo tanto as disciplinas e atividades indicadas pela coordenação quanto as de livre opção, somam 80 créditos para ambos os cursos. O bacharel em educação realiza também 12 créditos correspondentes à elaboração da monografia.

6. Do Estágio

Os alunos do bacharelado realizarão 120 h de estágio supervisionado, correspondentes às duas Práticas Escolares. Para os alunos da licenciatura,

acrescentam-se 180 h de Prática de Ensino, distribuídas em dois períodos letivos, correspondentes às disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de Português (45 h de prática), Metodologia e Prática de Ensino de Matemática (45 h de prática), Metodologia e Prática de Ensino de Estudos Sociais (45 h de prática) e Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (45 h de prática). Os períodos de estágio correspondentes à Prática Escolar serão realizados simultaneamente com as seguintes disciplinas: Seminários de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Seminários de Gestão Escolar e Seminários de Psicologia da Educação.

7. Da Área Comum da Educação

A Área Comum da Educação reúne quatro disciplinas de caráter geral, com quatro créditos cada: Processo de Ensino Aprendizagem – obrigatória; Seminários em Ciências Sociais Aplicadas à Educação; Seminários em Psicologia da Educação; Seminários em Gestão Escolar.

Ao aluno caberá optar por dois seminários, devendo, ainda, integralizar 120 h de prática escolar, supervisionadas pelo professor responsável, dedicando 60h a cada um dos seminários escolhidos.

8. Da Área de Formação Profissional da Licenciatura em Pedagogia

São 14 as disciplinas específicas, obrigatórias para a licenciatura em Pedagogia, com quatro créditos cada, somando 56 créditos. Das 14 disciplinas, 5 são oferecidas pelos institutos e correspondem aos conteúdos que compõem o currículo de ensino de 1a a 4a séries, e 9 são oferecidas pela Faculdade de Educação.

Introdução à Educação Especial; Introdução à Pesquisa Educacional; Matemática para o Ensino Fundamental (1a a 4a) – ICE; Português para o Ensino Fundamental (1a a 4a)- ICH; História para o Ensino Fundamental (1a a 4a) – ICHL; Geografia para o Ensino Fundamental (1a a 4a)- ICHL; Ciências para o Ensino Fundamental (1a a 4a) – ICB; Metodologia e Prática de Ensino de Português (45 h de Prática); Metodologia e Prática de Ensino de Matemática (45 h de Prática); Metodologia e Prática de Ensino de Estudos Sociais (45 h de Prática); Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (45 h de Prática); Educação Infantil; Arte – Educação; Alfabetização

9. Da Área de Formação Profissional do Bacharelado em Educação

Doze disciplinas específicas do bacharelado são obrigatórias, cada uma com 4 créditos, totalizando 48 créditos: Introdução à Educação Especial; Introdução; Pesquisa Educacional; Psicologia da Educação I; ; Sociologia da Educação I; Filosofia da Educação I; História da Educação I; Políticas Públicas Educacionais; Avaliação e Medidas Educacionais; Planejamento Educacional Currículo; Educação e Trabalho; Estatística aplicada à Educação

10. Da Área de Formação Complementar

Nesta área, serão oferecidas atividades acadêmicas programadas pela coordenação do Curso de Pedagogia, além das disciplinas e atividades de livre opção do aluno, totalizando 80 créditos.

As disciplinas especiais integram a área de formação complementar, devendo ser oferecidas regularmente. Essas disciplinas combinam a frequência a seminários com a realização de estudos programados com acompanhamento docente. As disciplinas especiais contarão 4 créditos, com uma programação de palestras, seminários ou aulas expositivas de 2 h. semanais.

Para favorecer a implementação de um programa com esta natureza, sugere-se que um dia da semana – a Quarta-feira, por exemplo – seja reservado para este tipo de atividade, o que também liberaria, para os estudantes que trabalham, um período para a realização das atividades de estágio.

Algumas disciplinas, tanto regulares quanto especiais, deveriam ser oferecidas regularmente, tanto para a licenciatura em Pedagogia quanto para o

bacharelado em Educação. São elas: Disciplinas Regulares: Língua Estrangeira, Informática, Língua Portuguesa.

Disciplinas Especiais: Literatura Brasileira, Direito e Educação, Educação e Trabalho, Ética, Música e Educação, Teatro e Educação, Cinema e Educação, Televisão e Educação.

Integram ainda a Área de Formação complementar, todas as atividades especificadas no item 4 - Da Creditação - letras “c” a “g”, desta Proposta.

Para os estudantes de licenciatura, todas as disciplinas da Área de Formação Profissional do bacharelado são de opção livre e integram sua Formação Complementar.

Deverão ser oferecidas aos estudantes de bacharelado, disciplinas de Formação Complementar que sejam adequadas às ênfases que caracterizam a sua formação profissional.

11. Da Monografia

Os estudantes do bacharelado deverão redigir uma monografia, sob orientação docente. A monografia contará 12 créditos (PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA UFJF, 2000).

Mais uma vez identificamos que no currículo de 2000 do Curso de Pedagogia da UFJF, não foi oferecida habilitação para atuação na docência de Jovens e Adultos. Também não encontramos nenhuma menção à área de Educação de Jovens e Adultos no projeto, a não ser como disciplina optativa. Faremos essa análise ainda nesta seção.

7.5 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa – UFV, foi criado pelo Ato nº17/1971, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Inicialmente, o Curso de Pedagogia foi vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas que era constituída pelos Departamentos de Economia Familiar, Habitação, Pedagogia e Nutrição e Saúde. Em 27 de janeiro de 1978, o curso foi reconhecido, pelo Decreto nº 81.260/78.

Segundo Silva (2011) nesse período o currículo proposto pelo o Curso de Pedagogia da UFV formava o licenciado em Pedagogia e se dividia em cinco etapas no seu início; disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo; disciplinas do campo principal de estudos; disciplinas complementares obrigatórias; Disciplinas das Áreas de Especialização e Disciplinas Facultativas.

O curso define como pedagogo o educador-professor para as primeiras séries do 1º grau e para o ensino das disciplinas pedagógicas profissionalizantes do 2º grau. Tal graduação forma, também, especialistas em Administração Escolar para o sistema de ensino de 1ª e 2ª graus, tanto público quanto particular, organizações educacionais específicas e agências culturais de educação permanente e de preparação de recursos humanos para o trabalho (SILVA, 2011, p.54).

Após sua autorização o curso teve uma expansão no quadro de docentes vinculados ao Departamento de Educação (DPE) e mais investimentos. Diante disso, houve a ampliação no DPE e do Curso de Pedagogia na UFV. O Curso buscou assim, “rever e ampliar conceitos, concepções e posicionamentos teóricos sobre a educação, reduzindo o tecnicismo educacional e trazendo novos temas para o debate nos meios acadêmicos” (p.1) e alcançou sua autonomia em relação à Escola Superior de Ciências Domésticas. Assim, em 1978, a Escola Superior de Ciências Domésticas que passa à condição de Departamento de Economia Doméstica e juntamente com o Curso de Pedagogia, passar a integrar o recém-criado, pela nova estrutura administrativa da UFV, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 2016).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFV, não sofreu muitas mudanças desde o final da década de 1970, formando o Licenciado em Pedagogia até a reformulação curricular de 2000. Durante este período destacam-se apenas uma acanhada redução na carga horária nas licenciaturas de curta e longa duração. Em 1994, porém, as licenciaturas curtas são extintas e ocorre um aumento da carga horária nas três habilitações de licenciatura plena: Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 2016).

As possibilidades para um tipo de formação profissional com um possível grau de diferenciação, passam a ser levadas em conta somente nas propostas de reformulação curricular de alguns Cursos de Pedagogia na década de 1990, ganhando maior relevância após a edição da LDB - Lei nº 9394/1996. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 2016).

Assim como ocorreu com o Curso de Pedagogia das outras federais mineiras, com o da UFV, não seria diferente, as mudanças promovidas pela LDBEN – Lei 9394/96 no cenário educacional.

A experiência de reformulação do Curso de Pedagogia da UFV[...] foi permeada pela atual LDB, alicerçada por meio de orientações emanadas de alguns fóruns de educação, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Fórum dos Dirigentes das Faculdades e Departamentos de Educação - FORUMDIR, Centro de Estudos em Educação e Sociedade, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, realizados nos últimos 3 anos do século XX, e tendo como referência básica a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Curso de Pedagogia, apresentada ao Ministério da Educação em 6 de maio de 1999 por uma Comissão de Especialistas, conforme Portaria SESU/MEC nº 46, de março de 1998, e não homologada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 2016).

Mediante o exposto, a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFV é concluída em 1999 levando em conta a legislação vigente e efervescência das discussões sobre a formação de professores e sobre a identidade do Curso de Pedagogia.

Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFV 1999/2000

1 PERFIL DO PEDAGOGO

habilitado a atuar no ensino; na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais; produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais

2 – ÁREAS DE ATUAÇÃO

docência: educação infantil; séries iniciais do ensino fundamental; disciplinas da formação pedagógica do nível médio; organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional

3- COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- As competências e habilidades a serem desenvolvidas envolvem tanto disciplinas obrigatórias e optativas como também as atividades de prática pedagógica, de modo a credenciar o pedagogo numa base consistente de formação profissional e permitir também o exercício profissional em áreas específicas de atuação:
- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e prática pedagógica
- capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania
- capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas;
- comprometida com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no

planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas na escola;

elaboração do projeto pedagógico

4- TÓPICOS DE ESTUDO:

4.1- CONTEÚDOS BÁSICOS

O núcleo de conteúdos básicos tem como princípio a articulação da relação teoria e prática e a interdisciplinaridade, tanto horizontal (entre as disciplinas de um mesmo período) quanto vertical (entre os diferentes períodos do curso). Esses conteúdos são considerados obrigatórios para formação do pedagogo.

a) ao contexto histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e psicológicos necessários para reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

b) ao contexto da educação básica, compreendendo:

1-estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;

2-conhecimentos didáticos; teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;

3-estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;

4-conhecimentos no campo da Educação Infantil e Educação Especial.

c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares. Articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

4.2- APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

O objetivo é atender às diferentes demandas sociais e articular a formação aos aspectos que se apresentam emergentes no campo educacional. Tais objetivos serão atendidos com o aprofundamento de conteúdos da formação básica e oferecimento de conteúdos voltados às áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação na Terceira Idade. Esses tópicos de estudo serão desenvolvidos nas disciplinas optativas, nas práticas pedagógicas e na monografia de final de curso.

4.3- ESTUDOS INDEPENDENTES

Segundo as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, além dos conteúdos básicos e os tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação, um terceiro elemento são os Estudos Independentes, que se referem ao aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes.

Segundo as Diretrizes Curriculares, podem ser reconhecidos: cursos, monitorias e estágios, iniciação científica, participação em eventos etc.

A Comissão Coordenadora deverá definir junto as instâncias administrativas pertinentes na UFV, os critérios de avaliação dos estudos independentes para seu reconhecimento institucional. Como orientação central neste Projeto Pedagógico, poderão ser independentes pertinentes ao campo da Educação e/ou áreas afins, desde que atendido o prazo mínimo para conclusão do curso e cumpridos um dos seguintes requisitos gerais: efetivados estudos; estágios sejam credenciados pelo Departamento e/ou pela UFV, com apresentação do projeto de estágio, supervisão e relatório final; comprovação documental da atividade desenvolvida parecer do orientador do plano de estudos do estudante

5- PRÁTICA PEDAGÓGICA E MONOGRAFIA

A relação teoria-prática é entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo. Assim, esta articulação está presente desde os primeiros anos do curso sob a forma de Estudos Pedagógicos Integrados (EPI), como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho pedagógico. O EPI possibilita a interlocução com os referenciais teóricos dos quatro primeiros períodos do

curso por meio de atividades práticas orientadas pelos professores do período correspondente, que atuarão de forma a construir um projeto pedagógico do semestre. Num outro sentido, o projeto pedagógico do semestre será desenvolvido em continuidade com as disciplinas e atividades dos outros períodos, avançando em complexidade e modalidades diferenciadas, tais como: instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, e instrumento de iniciação profissional, por meio de atividades de observação, regência e participação em projetos, dentre outros. A monografia de final de curso compreende o resultado desse processo, onde o estudante leva a cabo o aprofundamento e sistematização de um tema de seu interesse no campo da formação pedagógica e orientado por um professor do Departamento de Educação. Entende-se que a tarefa da prática pedagógica não é individual, mas coletiva, o que implica na reorganização da dinâmica do trabalho no Departamento. Esta reorganização implica na criação da figura do Coordenador de Período, a ser assumida por um dos coordenadores de disciplinas oferecidas no semestre. Por sua vez, a articulação entre os períodos se fará pela Coordenação Pedagógica.

Ainda sobre a viabilização deste projeto, a organização do tempo de trabalho no Departamento deverá atender as necessidades de discussão, planejamento, execução e avaliação das atividades e conteúdos tratados no curso, de forma a atender a dinâmica teoria e prática e a interdisciplinaridade e integração dos campos de conhecimento.

A tarefa coletiva implica também na ação institucional do Departamento de Educação e da UFV no que diz respeito a efetivação de convênios e parcerias com instituições de educação formal e não-formal que viabilizem o cumprimento do Art. 65 da LDB que trata da prática de ensino de no mínimo 300 horas. A ação institucional envolve tanto o Curso de Pedagogia quanto as Licenciaturas.

Os espaços institucionais envolvidos na efetivação das 300 horas de prática compreendem: espaços institucionais da UFV (Coluni, Ludoteca, Parque de Ciências, Creche, Laboratório de Desenvolvimento Humano, Museus da Biologia, da Zoologia, do Solos e Museu Histórico); Espaços institucionais em Viçosa (Redes municipal, estadual e particular de educação básica, Secretaria de Saúde (educação e saúde; acompanhamento escolar para crianças internadas), Apae, Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, Casa Athur Bernardes, Rebusca, Apov); Espaços institucionais regionais (Superintendência de Ensino de Ubá, Superintendência de Ensino de Ponte Nova, outras) (PROJETO PEDAGÓGICO - REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 1999).

Esta revisão curricular do Curso de Pedagogia da UFV esteve sujeita a vários percalços depois de sua aprovação. Segundo o que foi apesar do que foi definido no projeto de reformulação do curso e aprovado pela Câmara de Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, conforme Ata n.º 01 de 1999 e pelo Conselho de Graduação, no dia 08 de dezembro de 1999 n.º 01 de 1999, conforme n.º 301. E desta forma, passou a constar no catálogo de cursos de graduação da UFV as habilitações anteriores do curso foram extintas o Licenciado em Pedagogia é habilitado a atuar:

na docência: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas de formação pedagógica do nível médio; organização de sistemas,

unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; e nas áreas emergentes do campo educacional (UFV, catálogo de cursos, 2000).

Entretanto, como Caracteriza Vieira (2010), em 2002 os discentes foram informados que pelo Registro Escolar da UFV que o curso os licenciava, mas não os habilitava para nada.

Após a divulgação desse imbróglgio na imprensa, o Departamento de Educação se deu conta do problema e elaborou uma proposta de solução - "[...] adequação curricular no sentido de minimizar os prejuízos advindos da reforma curricular instituída em 2000, para os alunos que ingressaram até 1999 [...]" (UFV, 2002, p. 1), consubstanciada no processo 6097/02, de 28 de junho de 2002, encaminhando-a a Câmara de Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, que a aprovou. Submetida ao Conselho de Graduação, em sua 337ª reunião, no dia 09 de julho de 2002, a proposta de retorno dos discentes ao Catálogo de Graduação de origem foi indeferida. Mas o Conselho de Graduação: APROVOU a incorporação, no Catálogo de Graduação de 2000 e posteriores, as habilitações Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus., constantes dos Catálogos de Graduação 1998 e 1999, devidamente reconhecidas pelo MEC, conforme Parecer n. 3.159/77; Portaria n. 142, de 11.02.81; Decreto n. 81.260, de 27.01.78(CONSELHO DE C.RADUACAO, 2002, p. 70-processo n.º 006097)(VIERA, 2010, p. 121).

Ainda de acordo com Vieira (2010) este currículo permaneceu o mesmo até a próxima reforma em 2007 habilitando Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus.

O curso define como pedagogo o educador-professor para as primeiras séries do 1ª grau e para o ensino das disciplinas pedagógicas profissionalizantes do 2ª grau. Tal graduação forma, também, especialistas em Administração Escolar para o sistema de ensino de 1ª e 2ª graus, tanto público quanto particular, organizações educacionais específicas e agências culturais de educação permanente e de preparação de recursos humanos para o trabalho (SILVA, 2011, p.54).

Como já pudemos verificar, o projeto de reformulação do Curso de Pedagogia da UFV de 1999 não previa habilitação na área da Educação de Jovens e Adultos. Encontramos menção a atuação do profissional nessa área no projeto em um dos itens do tópico *COMPETÊNCIAS E HABILIDADES*:

capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO - REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 1999, p.20).

Existe ainda outra alusão a EJA em outro tópico:

4.2- APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

O objetivo é atender às diferentes demandas sociais e articular a formação aos aspectos que se apresentam emergentes no campo educacional. Tais objetivos serão atendidos com o aprofundamento de conteúdos da formação básica e oferecimento de conteúdos voltados às áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação na Terceira Idade. Esses tópicos de estudo serão desenvolvidos nas disciplinas optativas, nas práticas pedagógicas e na monografia de final de curso. (PROJETO PEDAGÓGICO - REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 1999, p. 21).

Observamos, portanto, que a EJA será trabalhada como disciplina optativa de acordo com a grade curricular de 1999/2000. Abordaremos esse assunto de forma mais detalhada na próxima seção.

Deste ponto em diante, faremos um levantamento de aspectos a serem analisados do que há de comum e diferentes nas grades curriculares dos Cursos de Pedagogia das universidades federais que fazem parte desse estudo. Verificaremos também o conteúdo das ementas de disciplinas que abordam a EJA seja como parte do programa ou como figurante principal.

8- ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS IES MINEIRAS ENTRE 1996 E 2006

Nesta seção sugerimos algumas categorias para analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das IEs mineiras durante os anos de 1996 a 2006. Este foi o período em que o curso de Pedagogia da universidade teve mais de uma reforma curricular, procurando explicitar os dois currículos, como no caso da UFMG (1986 e 2002) e UFSF (1983 e 2003).

Assim, as categorias de análise definidas como orientadoras desse estudo são as seguintes:

- 1 – O Curso de Pedagogia da UF oferece em habilitação na área da EJA
- 2 - A EJA é mencionada no documento analisado?
- 3 – Oferece a EJA como disciplina obrigatória?
- 4 - Oferece a EJA como disciplina optativa?
- 5 - Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?
- 6 - Oferece estágio na área da EJA?

8.1 - Oferece em habilitação na área da EJA?

Das cinco universidades analisadas somente a UFMG oferece habilitação na área da EJA. Como já mencionado anteriormente, a UFMG passou a oferecer a habilitação em Educação de Adultos, desde o ano de 1986. Tendo atualizado o currículo e o termo utilizado na reforma curricular de 2002, ou seja, realizada após a publicação da LDBEN – Lei 9394/1996. Diante da relevância de ser a única universidade de Minas Gerais a oferecer habilitação na área da EJA até 2005, julgamos importante publicitar parte do documento criado sobre o Processo para reconhecimento das habilitações de Educação de Adultos e Magistério para o 1º Grau do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. A parte do documento consiste em três páginas (52-54) que explica a relevância do oferecimento dessa habilitação e descreve as características do perfil que se deseja formar do profissional para atuar na área e sobre o currículo que oferecerá.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

fl.52

HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A área "Educação de Adultos" coloca-se em função de um dado - a condição adulta dos demandantes - sem outra delimitação ou restrição de metodologia ou temática. Julgou-se, assim, que ela representa oportunidade para trabalhar de modo experimental, conquistando, através do caminhar, as definições e delimitações. A primeira preocupação referir-se, pois, a preservar, para essa "área de interesse", uma abertura que não só a torne maleável para adaptar-se às necessidades do adulto, mas aparece como um reforço à direção que se pretende imprimir ao currículo de Pedagogia.

Considerou-se como relevante a preocupação no sentido de que esta opção signifique a abertura de mercado de trabalho para o pedagogo. Foram identificados de imediato, várias alternativas em que o pedagogo terá contribuição a oferecer. (A título de exemplo: alfabetização de adultos; retomada de estudos no nível de 1º ou 2º grau; profissionalização (inclusive aperfeiçoamento de recursos humanos na força de trabalho, por força da lei Prieto); ação comunitária; ação educativa de sindicatos e organizações classistas; educação por via dos meios de comunicação de massa; ensino por correspondência).

Considerou-se viável ignorar a diversidade ou tentar abarcá-la. Fixou-se, como proposta, a intervenção progressiva, a partir de alternativas para as quais já haja algum lastro de experiência (por exemplo, a área de alfabetização), abrangendo progressivamente as demandas que signifiquem, para a FaE como instituição e para seu corpo docente, a possibilidade de aprender e investigar junto com os alunos em fase de graduação.

Um terceiro ponto que emergiu na discussão foi o reconhecimento de que a implantação da área deve partir de uma atuação sobre a própria comunidade da UFMG, em suas necessidades educacionais mais gritantes. Como exemplo, a atuação junto a funcionários analfabetos (que por isonomia, podem estar recebendo atenção à saúde por parte da Faculdade de Medicina, ou da Odontologia, etc): à FaE caberia atendê-los do ponto de vista educacio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

fl.53

nal. Dessa forma se estaria criando o laboratório de experimentação dentro da realidade próxima, até hoje desconsiderada.

Quanto à importante questão do perfil terminal da opção - ou seja, o que se pretende com a oferta, que tipo de aporte profissional ela deve significar para o aluno, a resposta se delinea no sentido de torná-lo apto a oferecer suporte educacional a programas e projetos de educação de adultos. É uma noção bastante ampla no sentido que supõe:

- o aproveitamento de todo currículo básico, que encontrará nessa área, terreno exemplar para aplicação e retomada de questões;

- uma sensibilização para o que constitui o cerne do trabalho com o adulto, ou seja, a capacidade de adaptação a sua realidade de vida e às demandas que ele formula. Se não constitui peculiaridade exclusiva da educação de adultos (já que teoricamente se postula para qualquer fase da vida), essa adaptação se torna crucial, porque o aluno só persiste se se sente atendido;

- uma capacidade para superar a divisão do trabalho implícita nas diferentes especializações, já que na prática, o pedagogo terá de mobilizar-se para solucionar problemas e atender a demandas, seja qual for sua formação de base. Em outras palavras, a natureza interdisciplinar do trabalho impõe que se tenha, ao mesmo tempo em que se é consciente dos limites de sua própria formação (e, portanto, da contribuição que se pode dar direta e pessoalmente), a disposição para mobilizar outros recursos, outras pessoas e instituições, para fazer face ao imprevisto. Fique bem claro que não se pretende ignorar ou minimizar as especializações. O que se acentua é que o pedagogo deverá atuar como catalizador, mobilizando os recursos que completam sua formação pessoal;

- que, no correr de sua formação nessa área, o estudante possa ter experiência de primeira mão no trabalho docente com adultos - não porque ele vá obrigatoriamente ser professor de um determinado campo de conhecimento, mas para que ele possa ser sensível aos fatores e problemas inerentes à situação, ao



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

fl.54

"dar voz" ao aluno, sem o que os programas podem orientar-se em função de óticas que excluem o destinatário.

Considerou-se, por razões de prudência, que o número de vagas no início da implantação da oferta deve ser limitado (possivelmente, não mais de trinta), para não comprometer a qualidade do trabalho, ficando a ampliação posterior na dependência que forem colhidas da prática.

Quanto aos recursos docentes para a iniciativa, considerou-se que pelo próprio fato de tratar-se de uma nova área curricular, com as características até aqui indicadas, não há recursos "prontos". Em contrapartida, a FaE dispõe, em seu corpo de professores e por via de recursos de consultoria, de especialistas e docentes que podem ser mobilizados. Propõem-se as seguintes orientações:

- a) a constituição de uma equipe - base de professores com a contribuição dos três departamentos. Esses professores ficariam sem outros encargos docentes e teriam o apoio administrativo necessário.
- b) a colaboração do Mestrado, em termos a serem institucionalmente estabelecidos, para viabilizar o recurso a pessoas e fontes bibliográficas.
- c) articulação com o CENEX, como órgão institucional capaz de subsidiar o trabalho nesta opção.

Faça às considerações feitas, a proposta inicial do currículo de Educação de Adultos abrange todo o conteúdo desenvolvido no núcleo comum e as seguintes disciplinas específicas:

- Fundamentos da Educação de Adultos
- Organização da Educação de Adultos
- Currículos e Programas para a Educação de Adultos
- Didática: Alternativas em Educação de Adultos
- PE: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos I
- PE: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos II

Esse processo contendo uma série de informações como justificativa do oferecimento das habilitações; dados da FAE/UFMG; corpo docente da faculdade; dados do currículo

oferecido; normas acadêmicas e outros fez parte da tramitação para aprovação das novas habilitações em Educação de Adultos e Magistério para o 1º Grau do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Após as aprovações do colegiado do Curso, do Conselho de Graduação (PARECER CONS. GRAS.Nº046/85) a Reitora da UFMG encaminha para CEF o pedido de reconhecimento dessas habilitações. Por meio da Portaria nº 177/90-SENESu/MEC foi designada uma Comissão Verificadora composta pelos professores Fernando Floriano Rocha e Alírio Fernando Barbosa de Souza, ambos da UFBA, para verificar a existência de condições para o reconhecimento das habilitações. Após os trabalhos da comissão e envio de parecer favorável à aprovação, o Conselho Federal de Educação – CFE, Câmara de Ensino Superior - CESu finalmente aprova por unanimidade o reconhecimento das habilitações Educação de Adultos e Magistério para o 1º Grau do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG por meio do Parecer CFE CESu nº483/1991.

8.2 - A EJA é mencionada no documento analisado?

Das cinco universidades analisadas três mencionaram a Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos no período estudado: UFMG, UFSJ e UFV. A UFU e UFJF não fazem alusão a EJA. No caso da UFU existe a previsão de uma disciplina sobre Alfabetização de Adultos como optativa.

8.2.1 UFMG

Como destacamos anteriormente, das cinco universidades estudadas, somente a UFMG oferece uma habilitação específica em Educação de Adultos (1985) e Educação de Jovens e Adultos (2002). Desta maneira, já era de se esperar que os projetos analisados dessa universidade contivessem mais referências à EJA. Vejamos, portanto, como a EJA é contemplada:

Proposta De Reformulação Do Currículo Do Curso De Pedagogia
FAE/UFMG, 1985

3.1 – Características

O currículo proposto abrange as seguintes habilitações a nível de licenciatura plena: Magistério para o 1º Grau (1), Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (2), Educação de Adultos (3), Educação Pré-Escolar (4), Administração Escolar de 1º 2º Graus (5), Supervisão Escolar de 1º 2º Graus (6) e Orientação Educacional (7).

Com exceção de Educação de Adultos e Educação Pré-Escolar, as demais têm currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação. A criação dessas

duas novas áreas, além de responder a uma demanda de alunos e professores, apoia-se na Resolução CFE n] 02/69 (fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia), que prevê a possibilidade de outras áreas serem objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, a critério das instituições de ensino superior (Art. 7º)(PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, 1985, p.10-11).

DISCUSSÕES E PESQUISAS REALIZADAS NA FACULDADE SOBRE A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO

[...] Em 1979, realizou-se uma assembleia de professores e alunos da FAE com vistas à estruturação de debates sobre a reformulação do Curso de Pedagogia³⁷. [...] Da Referida Assembleia surgiram questionamentos e alguns princípios firmados em relação à reestruturação do Curso de Pedagogia tais como:

- ratificação do lugar do professor;
- necessidade de uma reflexão responsável e integradora sobre os cursos de licenciatura e pedagogia, resguardando sua especificidade;
- repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas;
- necessidade do envolvimento do curso de pedagogia com outros campos prioritários tais como:
 - o primeiro grau (séries iniciais)
 - educação não formal
 - educação para o trabalho
 - educação pré-escolar
 - educação de adultos (p.180-181).

Por outro lado, a formação do pedagogo, distanciada da prática, tem se revelado inadequada para contribuir na solução de problemas pedagógicos específicos, tais como o ensino nas primeiras séries, a alfabetização, a evasão e repetência, a organização de classes, a educação especial, a educação pré-escolar, a educação para o meio rural, a educação comunitária, além de outras áreas como educação de adultos, educação popular e educação de massa(p.182).

Quanto ao magistério especializado – educação de adultos, ensino rural, educação de massas, etc., - defende que deva ser resultado de cursos complementares, em nível de especialização, de acordo com a necessidade específica do profissional e de sua área de atuação. Tais cursos complementares podem ser em nível de pós-normal e pós-pedagogia (p.184).

Os documentos mostram que existe na FAE uma configuração nítida quando ao campo de atuação do Pedagogo. Este compreende dois níveis: atividades ligadas ao magistério e atividades correlatas. As atividades de magistério de pré-escolar, das séries iniciais do ensino de 1º grau, do Curso normal, de educação especial, educação rural, de educação supletiva³⁸, de educação de massa e outros.

³⁷ GARCIA, Daisy Freire et alii. Proposta alternativa para o curso de Pedagogia. Belo Horizonte, FAE, 1979.

³⁸ Educação Supletiva era a forma referida sobre a educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos nas legislações anteriores à LDBEN Lei nº9394/1996 por isso destacamos este trecho.

As atividades correlatas ao magistério são aquelas realizadas no sistema de ensino, de direção, coordenação, planejamento curricular, e as atividades diversas fora do sistema de ensino como educação popular³⁹, desenvolvimento comunitário, meios de comunicação de massa, etc. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, 1985, p.185).

Como podemos observar a discussão sobre a educação de Adultos foi contemplada em vários momentos do projeto de 1985, não apenas na caracterização do currículo (primeiro trecho). O outro momento em que a EJA é citada várias vezes está em uma parte do documento que apresenta as discussões e pesquisas realizadas na faculdade com intuito de pensar a reformulação do currículo.

Nos trechos citados, é possível perceber que desde 1979 as discussões sobre a mudança do currículo ocorriam e que a educação de adultos já estava em pauta. Tanto se referindo a necessidade da Pedagogia se envolver com educação de adultos na formação de professores e do pedagogo. A educação de adultos está entre os campos prioritários a serem contemplados pelo Curso de Pedagogia.

8.2.1.1 Proposta De Alteração Curricular da versão 2001/2 do Curso de Pedagogia FAE/UFMG, versão 2000/2002

A primeira parte da proposta apresenta uma introdução e depois a trajetória dos processos de reformulação do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG no período de 1943 a 2000. Nesse trecho a Educação de Adultos será mencionada várias vezes como retomando as discussões sobre a reformulação do currículo de 1985 e a apresentação da habilitação que estava sendo proposta no projeto. Justamente por já ter sido comentado no item anterior, não repetiremos esses trechos. Apresentaremos agora as citações que trazem a EJA referentes ao novo currículo.

Núcleo de Formação Complementar subdivido em:

1. "Formação Complementar Pré-estabelecida" com quatro percursos direcionados a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Infantil.[...]

c) Formação Complementar em "Educação de Jovens e Adultos

- 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular
- distribuídas, a partir do sexto período, como segue:
- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);

³⁹ A Educação Popular também tem ligações históricas com a EJA, portanto também julgamos válido destacar esse trecho.

- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL) (p.25-26).

2. "Formação Complementar Aberta". Esta formação complementar será construída a partir de proposição do aluno e deverá apresentar uma conexão conceitual com a linha básica de atuação do curso de Pedagogia.

A Formação Complementar Aberta será ativada mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que por ela optarem, deverão ser acompanhados por um professor/orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma. Tendo possibilidades variadas de percurso, através de 240 horas de disciplinas eletivas, a saber: a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização, Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta.[...]

- Formação Complementar em "Educação de Jovens e Adultos /atividades obrigatórias para integralização período, como segue: Aberta":
- 960 h em curricular distribuídas, a partir do sexto
- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como optativas complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL) (p.27-28).

Para as formações complementares pré-estabelecidas atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL). Os alunos que optarem pela "Formação Complementar pré-estabelecida" não precisarão de acompanhamento por orientador ou por comissão. Tendo a possibilidade de optar dentre os quatro percursos a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação infantil, devendo cumprir 120 horas de disciplinas eletivas autorizadas pelo Colegiado, mas sem a exigência de proposta prévia.

Para as formações complementares abertas atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL), com percursos ativados mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que optarem por essa "Formação Complementar" deverão ser acompanhados por orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma. Tendo possibilidades variadas de percursos, a saber a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização,

Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta, devendo cumprir 240 horas de disciplinas eletivas devidamente aprovadas e autorizadas pelo Colegiado mediante proposta prévia. No "Núcleo de Formação Complementar" estão presentes disciplinas que preparam para a função docente, assim como para a coordenação de campos específicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Infantil e da Gestão dos Sistemas de Ensino. Preparam, também, para a atuação do pedagogo em outros campos. Esse núcleo tem como objetivo "propiciar uma adequação do Núcleo de Formação Específica a outro campo de saber que o complemente e o credencie a obter um certificado", de acordo com as diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFMG. [...]

Os percursos do "Núcleo de Formação Complementar Pré-estabelecida" que são apresentados nesta proposta são, em parte, aqueles possíveis de serem ativados imediatamente em razão do impacto da oferta do novo currículo nos respectivos setores/departamentos. São eles: Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Alfabetização, Leitura e Escrita. Os demais percursos pedem um tempo maior de negociação, pois, além de provocar um impacto interno quanto à sua ativação, podem implicar inclusive na criação de disciplinas específicas em outras unidades. [...]

As disciplinas que compõem a Formação Complementar "Educação de Jovens e Adultos" e a Formação Complementar "Alfabetização, Leitura e Escrita" têm muitas interfaces com os cursos de licenciatura. Na proposição das disciplinas e na elaboração de ementas, foi recomendado que se procurasse elaborar disciplinas que pudessem atender aos alunos do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas das outras unidades. Esta é uma orientação que está sendo assumida, de maneira geral, nas ofertas de disciplinas para a nova proposta curricular da Pedagogia e das Licenciaturas, ou seja, pensar em disciplinas que permitam acolher alunos de diferentes cursos e que possam ser obrigatórias para uns e optativas para outros. Neste sentido, busca-se uma maior integração entre alunos de diferentes procedências, ao mesmo tempo que se pensa uma formação que promova a comunicação entre os diferentes profissionais que atuam nas escolas (PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DA VERSÃO 2001/2 DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, VERSÃO 2000/2002p28-31).

Como se pode verificar, basicamente as menções a EJA nesse projeto de alteração curricular de 2000/2002 são realizadas nos tópicos referentes à descrição da habilitação e o currículo proposto para a mesma. Entretanto, essa descrição é feita de maneira mais aprofundada do que no projeto anterior. Além do impacto que essa habilitação tem em relação a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, destacamos ainda o último tópico ao explicitar que a disciplinas que compõem a Formação Complementar para habilitação em Educação de Jovens e Adultos que são obrigatórias para os que optam por esta habilitação, também podem ser oferecidas como disciplinas optativas, favorecendo assim, a formação de professores de outras licenciaturas.

8.2.2 UFSJ

Como dito anteriormente, no Regimento da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, no qual havia os dados sobre o Curso de Pedagogia, não havia nenhuma menção à Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos. Já no Projeto de Reforma Curricular de 2003, havia uma pequena alusão à EJA em um dos tópicos sobre as Competências e Habilidades para formação do Pedagogo, sendo esta:

Competências e Habilidades para formação do pedagogo: “f) sensibilidade “para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, UFSJ, 2002).

Além dessa ínfima alusão a área da EJA, o outro único momento que me a Educação de Jovens e Adultos é citada é como disciplina optativas ofertada no curso. Desta forma, não reconhecemos que este de fato seja um campo considerado importante no currículo do Curso de Pedagogia da UFSJ.

8.2.3 UFV

Assim como na UFSJ o Curso de Pedagogia da UFV também não oferecia habilitação em Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos no currículo de 1999. Em relação a presença da EJA no Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFV, também pudemos localizar duas menções a esse respeito. No tópico referente à atuação do profissional está descrito:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO - REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 1999, p.20).

Existe referência a EJA em outro tópico:

4.2- APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

O objetivo é atender às diferentes demandas sociais e articular a formação aos aspectos que se apresentam emergentes no campo educacional. Tais objetivos serão atendidos com o aprofundamento de conteúdos da formação básica e oferecimento de conteúdos voltados às áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação na Terceira Idade. Esses tópicos de estudo serão desenvolvidos nas disciplinas optativas, nas práticas pedagógicas e na monografia de final de curso. (PROJETO PEDAGÓGICO - REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 1999, p. 21).

Verificamos, dessa forma, que a EJA será trabalhada como disciplina optativa de acordo com a grade curricular de 1999/2000.

Apesar da EJA ter alguma participação no Projeto do Curso, percebemos aqui também que essa área de atuação não é prioritária neste currículo.

Veremos a seguir qual a presença da EJA nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Federais Mineiras no período estudado. Por este motivo, incluímos as grades curriculares referentes aos projetos analisados nesta investigação.

8.3 Oferece a EJA como disciplina obrigatória? (carga horária)

Averiguamos que no período estudado (1996-2006) o único Curso de Pedagogia que ofereceu disciplina(s) na área da EJA como disciplina obrigatória, ou seja, disciplina que deveria ser cursada pelos estudantes foi a UFMG. É preciso destacar que estas disciplinas eram obrigatórias para os alunos que optassem pela habilitação na área.

8.3.1 Disciplinas da Grade do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG – 1985

Quadro 09: Descrição das Disciplinas Específicas da Habilitação "Educação de Adultos"

Código	Denominação da disciplina	C/H
CAE 138	Fundamentos da Educação de Adultos	60
ADE 138	Organização da Educação de Adultos	60
ADE 144	Currículos e Programas da Educação de Adultos	60
MTE 180	Didática: Alternativas em Educação de Adultos	60
ADE 604	Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos I	60
ADE 605	Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos II	60

Fundamentos da Educação de Adultos

Carga horária: 60 horas - teóricas

Classificação: obrigatória

Ementa: Evolução histórica da educação de adultos: a história das principais iniciativas governamentais no campo da educação de adultos nos períodos do Estado Novo, década de 50, década de 60 e no período pós 64. Teorias e propostas de educação de adultos; aspectos filosóficos e sócio pedagógicos.

Didática: Alternativas em Educação de Adultos

Carga horária 60 horas - teóricas

Classificação: obrigatória

Ementa: Análise das propostas metodológicas, dos procedimentos e dos recursos instrucionais existentes em termos de fundamentação básica e de operacionalização. Identificação de idéias e experiências que possam ser resgatadas na perspectiva de construção de alternativas didáticas para a educação de adultos.

Organização da Educação de Adultos

Carga horária: 60 horas - teóricas

Classificação: obrigatória

Ementa: Ações implementadas pela sociedade civil e pelo Estado. Formas alternativas. Função social e política da educação de adultos. A educação de adultos no contexto da política educacional. A exclusão e a reintegração escolar.

Currículos e Programas para Educação de Adultos

Carga horária 60 horas - teóricas

Classificação: obrigatória

Ementa: Pensamento pedagógico e a seleção de conteúdos e experiências curriculares: conhecimentos fundamentais para a formação do cidadão trabalhador; propostas alternativas de organizações curriculares orientadas por experiências de vida e de trabalho.

Didática: Alternativas em Educação de Adultos

Carga horária: 60 horas - teóricas

Classificação: obrigatória

Ementa: Análise das propostas metodológicas, dos procedimentos e dos recursos instrucionais existentes em termos de fundamentação básica e de operacionalização. Identificação de ideias e experiências que possam ser resgatadas na perspectiva de construção de alternativas didáticas para a educação de adultos.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos I

Carga horária: 60 horas - práticas

Classificação: obrigatória

Ementa: Análise do processo pedagógico de educação de adultos na atual realidade brasileira; desenvolvimento de experiências de educação de adultos.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos II

Carga horária: 60 horas - práticas

Classificação: obrigatória

Ementa: Identificação e elaboração de propostas alternativas de educação de adultos vinculadas ao projeto educativo de educação formal e não-formal.

Diante do exposto, pudemos observar que o currículo do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG organizado na reforma de 1985 oferecia 6 disciplinas de 60 horas, totalizando 360 horas de conteúdo voltado especificamente para a formação do professor da Educação de Adultos. A grade de integralização curricular era dividida da seguinte forma:

Quadro 10: Quadro de Integralização Curricular Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 1985

Descrição	Carga horária
Currículo Mínimo	1020 h
Complementares obrigatórias	1320h
Complementares optativas	120h
Legislação Especial	90h
Estágio	240h
Total de horas	2790h

Fonte: a autora

Sendo assim, de uma carga horária de 2790 horas, 360 horas eram direcionadas para a preparação do professor para atuar na Educação de Adultos. Sendo 240 horas dedicadas à disciplinas de caráter teórico e 120 de caráter prático, na forma de estágio. Apesar de ser uma realidade sem comparação com nenhuma das outras universidades analisadas neste estudo, tendo em vista que as outras não ofereciam nenhuma disciplina obrigatória nesta área, como já destacado anteriormente, este currículo também apresentava falhas. Um dos problemas apontados pelos egressos que participaram de uma pesquisa promovida por Soares e Simões

(2005) era a falta de uma disciplina voltada para alfabetização de adultos. Diante dessa constatação, Soares afirma que a FAE a oferecer uma disciplina que atendesse a essa demanda a partir de 2003 (SOARES, 2016).

8.3.2 Grade Curricular proposta no Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 2002

Quadro 11: Quadro de disciplinas Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia FAE/UFMG- 2002

Código	Denominação da disciplina	C/H
MTE050	Educação Matemática para jovens e adultos	60
ADE026	Organização da Educação de Jovens e Adultos	60
MTE055	Didática: Alternativas Educacionais Jovens e Adultos	60
MTE042	O Ensino -Aprendizagem da Língua Escrita	60
ADE019	Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I	60
ADE020	Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos II	60
ADE021	Monografia em Educação de Jovens e Adultos	60

Fonte: a autora

Educação Matemática para jovens e adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa: As representações de professores e alunos sobre o ensino da Matemática na Educação Básica de Jovens e Adultos (EBJA). O papel do ensino de Matemática na EBJA: a formação do "leitor crítico". A investigação sobre as cognitivas de adultos frente a tarefas que envolvem habilidades ou conceitos matemáticos em situações escolares ou de trabalho e o tratamento dado pela escola ao conhecimento prévio de Matemática do aluno adulto. Propostas e experiências em Educação Matemática para jovens e Adultos: Etnomatemática, Pedagogia de Projetos e Abordagem histórico-social aplicada ao ensino da Matemática na EBJA.

Organização da Educação de Jovens e Adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa: Ações implementadas pela sociedade civil e pelo Estado. Formas alternativas. Função social e política da educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos no contexto da política educacional. A exclusão social e a integralização escolar.

Didática: Alternativas Educacionais Jovens e Adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa: Análise das propostas metodológicas, dos procedimentos e dos recursos instrucionais existentes em termos de fundamentação básica e de operacionalização. Identificação de ideias e experiências que possam ser resgatadas na perspectiva de construção de alternativas didáticas para a educação de jovens e adultos.

O Ensino-Aprendizagem da Língua Escrita

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa: Teorias do aprendizado da língua escrita: as diferentes matrizes psicológicas e suas implicações pedagógicas. As abordagens do ensino-aprendizagem das convenções e dos usos e funções da escrita; a interação em sala de aula; a aprendizagem da escrita; a construção das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. As condições escolares de ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental, na educação infantil e na educação de jovens e adultos: formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos, habilidades de escrita: seleção e organização de materiais pedagógicos.

Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I

Carga Horária: 60 h - Prática

Classificação: Obrigatória

Ementa: Análise do processo pedagógico da educação de adultos na atual realidade brasileira. Contato com experiências alternativas de educação formal e não formal.

Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos II

Carga Horária: 60 h - Prática

Classificação: Obrigatória

Ementa: Análise dos projetos de educação formal e não formal. Identificação e elaboração de propostas alternativas no campo de educação de adultos.

Monografia em Educação de Jovens e Adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa: Elaborar monografia empírica ou de ensaio teórico sobre tema relevante na área de educação de jovens e adultos.

Mediante o exposto, podemos perceber que do currículo de 1985 para o de 2002 já se percebe mudanças significativas. Houve um incremento de disciplinas e carga horária. Nesta grade são propostas 7(sete) disciplinas obrigatórias, totalizando 420h. Sendo 300 horas dedicadas a disciplinas de caráter teórico e 120 de caráter prático, na forma de estágio. E. Existe ainda uma opção de disciplina optativa com conteúdo variado, da qual trataremos mais a frente. Além disso, passa a fazer parte da formação uma disciplina com metodologia específica, sobre o ensino de matemática e outra sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita, ambas direcionada para formação do professor que irá atuar na EJA.

Apesar do título da disciplina ser *O Ensino-Aprendizagem da Língua Escrita* fica claro pela descrição da ementa, apesar de bem enxuta, que a intenção é a de trabalhar o processo de alfabetização e letramento. Entretanto, não encontramos nos catálogos de curso da UFMG, de 2003 a 2005, uma disciplina específica denominada *Alfabetização e Letramento para EJA* como Soares (2016) relata que o Curso de Pedagogia da FAE/UFMG passa a oferecer a partir de 2003.

Outro estranhamento é que apesar dessa disciplina ser específica para a habilitação em Educação de Jovens e Adultos, na ementa encontramos o seguinte trecho:

As condições escolares de ensino-aprendizagem da escrita **no ensino fundamental, na educação infantil e na educação de jovens e adultos:** formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos, habilidades de escrita: seleção e organização de materiais pedagógicos (PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DA VERSÃO 2001/2 DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, VERSÃO 2000/2002, p.144-145).

Se essa disciplina é voltada para habilitação em EJA, porque a educação infantil foi contemplada na disciplina? Foi um erro? Afinal existe outra disciplina obrigatória, na grade, sobre alfabetização, comum a todas as formações: *MTE170 – Alfabetização: Processos e Métodos*. Nossa hipótese é que se trata de um erro na elaboração da ementa da disciplina, pois não faria sentido abordar novamente a alfabetização **no ensino fundamental** (ensino regular) e **na educação infantil**, ao invés deixar o foco somente nas especificidades da educação de jovens e adultos.

8.4 Oferece a EJA como disciplina optativa?

Examinaremos neste tópico o oferecimento de disciplinas optativas nos Cursos de Pedagogia das universidades investigadas. A disciplina optativa, em alguns cursos também chamada de eletiva, consiste em uma disciplina que pode, ou não, fazer parte do currículo cursado pelo aluno, pois dependerá da escolha dele, ou seja, ele escolhe dentro de uma lista de disciplinas ofertadas pelo curso a, ou as, que tem interesse de cursar. Como visto no tópico anterior, o único Curso de Pedagogia a oferecer disciplinas relativas a Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos foi o curso oferecido pela FAE/UFMG.

Os Cursos de Pedagogia de localizamos disciplinas optativas disponibilizadas na grade para os alunos do curso na área da EJA foram UFMG(2003), UFSJ(2003), UFU(1996) e UFV e UFJF (2000). Não localizamos essas disciplinas disponíveis nas grades da UFMG (1985), UFSJ(1983) e UFJF (1997).

8.4.1 Curso de Pedagogia da FAE/UFMG

O Curso de Pedagogia da FAE/UFMG não ofereceu disciplina optativa no campo da EJA na grade curricular proposta em 1985. Já no currículo posterior, ofertado a partir de 2003, o Curso de Pedagogia passa a oferecer uma disciplina optativa, sendo esta:

ADE022 - Tópicos em Educação de Jovens e Adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Optativa

Ementa da Disciplina: Conteúdo variável

Como é possível observar, essa disciplina não possui uma ementa determinada, simplesmente fica disponível na grade e seu conteúdo é ofertado de acordo com o interesse e disponibilidade dos professores da área. Contudo, como já mencionado anteriormente, as disciplinas obrigatórias oferecidas para aqueles estudantes que optam pela habilitação em Educação de Jovens e Adultos, podem ser ofertadas para os estudantes das outras licenciaturas como disciplinas optativas, desta forma, apensar de não ficar claro no projeto, acreditamos que também seja oferecido para os optantes de outras habilitações no Curso de Pedagogia.

Apesar de constar da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFSJ que Educação de Jovens e Adultos está em as temáticas a serem abordadas no rol das disciplinas eletivas, não encontramos nem na proposta, nem no site da instituição a descrição de uma disciplina assim. O que encontramos foi o seguinte:

3.7.4. - Disciplinas Eletivas

As disciplinas eletivas, que deverão estar em consonância ao currículo do curso de Pedagogia e serem aprovadas pelo Colegiado, darão caráter de flexibilidade à organização curricular, permitindo aos discentes o aprofundamento de estudos em suas áreas de interesse.

As temáticas das disciplinas eletivas poderão versar sobre os seguintes campos de conhecimento, dentre outros: Educação de Jovens e Adultos, [...] (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ, 2003, p.17).

3.7.4. - Disciplinas Eletivas

As ementas e os planos de ensino das disciplinas eletivas deverão ser elaborados pelos professores proponentes em consonância ao currículo do curso de Pedagogia e serem aprovadas pelo Colegiado(http://www.ufsj.edu.br/coped/ementario_.php acessado em 02/05/2009).

Diante disso, não temos como analisar o conteúdo oferecido pelo Curso.

8.4.2 Curso de Pedagogia da FACED/UFU

No Projeto de Atualização Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFU conta a Ficha da Disciplina:

Alfabetização de Adultos.

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Optativa

Ementa da Disciplina: Concepções, evolução e formas atuais de Educação de Adultos numa perspectiva de Educação Popular, dando ênfase a sua relação com o Estado e em especial a relação entre a educação propiciada pelas Instituições formais e a viabilidade de oferece-la no âmbito das Instituições formais, priorizando, neste sentido, a opção de classe dos educadores.

F1.01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA			
FICHA DE DISCIPLINA		SEMESTRE /199	
Professor(a):			
Disciplina: ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS			
Período / Ano 2o/3o/4o	Curso de Pedagogia		Departamento - DEPOP
Código	Carga Horária 060	Créditos	Obrig <input type="checkbox"/> Opt. <input type="checkbox"/>
Objetivos Gerais da Disciplina			
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar educadores para interferir na realidade da Educação de Adultos permitindo um avanço não só na erradicação dos índices de analfabetismo adulto no Estado, como também no processo de organização e mobilização da sociedade. 			
Ementa da Disciplina			
<ul style="list-style-type: none"> - Concepções, evolução e formas atuais de Educação de Adultos numa perspectiva de Educação Popular, dando ênfase a sua relação com o Estado e em especial a relação entre a educação propiciada pelas Instituições formais e a viabilidade de oferecê-la no âmbito das Instituições formais, priorizando, neste sentido, a opção de classe dos educadores. 			
Bibliografia			
<p>01 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 16a , São Paulo, 1991.</p> <p>02 - CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR No 08 (1985) E No 17 (1990). Petrópolis, Vozes,</p> <p>03 - FERREIRO, Emília. Ação Cultural para Liberdade. R.J., Paz e Terra, 1976.</p> <p>05 - _____-Conscientização - teoria e prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Novaes, 1980.</p> <p>06 - _____-Educação e Mudança. 10a ed, R.J., Paz e Terra, 1983.</p> <p>07 - _____- Educação como prática de liberdade. 14a ed, R.J., Paz e Terra, 1983.</p> <p>08 - _____- Pedagogia do Oprimido. 11a ed, R.J., Paz e Terra, 1992.</p> <p>09 - _____ e Donaldo Macedo. Alfabetização/Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, São Paulo:, Paz e Terra, 1990.</p>			

151



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Fonte: Projeto de Atualização Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFU, 1996, p.151

Como esta é a única das poucas disciplinas descritas com mais detalhes, incluindo a bibliografia, julgamos interessante incorporar a imagem junto ao texto. No Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFV também encontramos essa

quantidade de detalhes como veremos mais adiante no texto. Mas na maioria dos projetos e ou e mentários dos cursos das outras universidades só havia uma breve definição da ementa. Também destacamos o fato de que essa disciplina não sobre conceitos gerais, ou qualquer conteúdo da EJA, é específica sobre Alfabetização de Adultos, o que não encontramos em nenhuma outra disciplina optativa dos outros Cursos de Pedagogia estudados aqui.

Nossa ressalva vai para o fato de a disciplina ser optativa, ou seja, não era destinada a todos os alunos do curso. Também é preciso destacar, que as disciplinas optativas, não dependiam somente da vontade do aluno de cursar, mas da disponibilidade do professor da área ofertar a cada ano.

Para o aluno havia um momento certo para cursar a disciplina optativa, de acordo com o ano em que havia horário disponibilizado na grade, no caso do Curso da UFU, isso ocorria no quarto ano (ver imagem abaixo) de curso. Os alunos até poderia cursar em outro momento, desde que em um horário diferente do seu turno (diurno ou noturno). Sendo assim, se o professor não oferecesse a disciplina no ano em que o aluno teria disponibilidade de horário, provavelmente ele não a cursaria mais.

8.4.2.1 Grade Curso de Pedagogia da FACED/UFU Currículo 1996 (2004)

1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		4º ano cont. Mag. Mat. Ped. do Curso Normal	
Métodos e Técnicas de Pesquisa PPA86 - E8/R1		Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar 1 PPA92 - E8/R1		Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar 2 PPA99 - E9/R2		Princípios e Métodos de Alfabetização PPA63 - E8/R1		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 3 (Didática)**** PPA80	
04	120	04	120	03	90	04	120	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
Sociologia Geral e da Educação 1 CPA07 - E8/R1		Sociologia Geral e da Educação 2 CPA08 - E4/R8		Did. e Met. da Ling. Port. e Lit. Bras. na Educ. Inf. e Séries Inic. Ens. Fund. PEF67 - EX/R4		Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar PPA12 - E4/R8		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 4 (Filosofia da Educação)**** PPA81	
04	120	02	60	04	120	04	120	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
Estrutura e Funcion. Ens. da Educ. Inf. e do Ens. Fundamental e Médio 1 PEF65 - EX/R4		Estrutura e Funcion. Ens. da Educ. Inf. e do Ens. Fundamental e Médio 2 PEF66 - E8/R8		Did. e Met. De Geog. e Hist. Na Educ. Inf. e Séries Inic. Ens. Fund. PEF68 - E7/RX		Optativa 1		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 5 (História da Educação)**** PPA82	
03	90	02	60	04	120	02	60	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
História da Educação 1 PPA87 - E4/R4		História da Educação 2 PPA91 - E1/R5		Did. e Met. de Ciências na Educ. Inf. e Séries Inic. Ens. Fund. PEF69 - E3/R7		Optativa 2		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 6 (Psicologia da Educação)**** PPA83	
03	90	03	90	04	120	02	60	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
Filosofia PPA90 - E5/R9		Filosofia da Educação PPA07 - EX/R4		Did. e Met. de Matemática na Educ. Inf. e Séries Inic. Ens. Fund. PEF70 - E3/R3		Prát. Ensino sob a forma de Est. Sup. 2 (Séries Iniciais do Ens. Fund.)* PEF75 - E6/R0		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 7 (Sociologia da Educação)**** PPA84	
02	60	04	120	04	120	T-02 / T-60/P-5	T-60/P-150	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
Didática PPA09 - E3/R7		Psicologia da Educação 1 PSA01 - EX/R4		Psicologia da Educação 2 PSA02 - E7/RX		Estágio Supervisionado em O.E. ou S.E. ou A.E. ou I.E. ** Hab. Pedagogo		Prát. Ensino. sob a forma de Est. Sup 8 (Est. Func. Ens. Fund. E Méd.)**** PPA85	
04	120	04	120	04	120	T-02 / T-60/P-5	T-60/P-150	T-1/P-2	T-30/P-60
ou									
Princípios e Métodos de Educação Infantil PPA89 - E7/RX		Currículos e Programas PPA93 - E4/R8				Prát. Ensino sob a forma de Est. Sup. 1 (Educação Infantil.)* PEF74 - E6/R0			
04	120	04	120			T-02 / T-60/P-5	T-60/P-150		
Observações:									
✓ Carga horária por habilitação					✓ Legenda				
Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental..... 2.670					(1)				
Pedagogo (O.E. ou S.E. ou A.E. ou I.E.)..... 2880					(2)				
Magistério para a Educação Infantil..... 2880					(3)				
Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal..... 2940					(4)				
(1) Nome da disciplina									
(2) Código da disciplina e turmas									
(3) Carga horária da disciplina (T= teórica e P= prática)									
(4) Carca horária anual (T= teórica e P=									

Fonte: Site <http://www.faced.ufu.br/Graduacao/EstruturaCurricular/>, 2004

No Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia da FACED/UFJF de 2000, consta o oferecimento da Disciplina de livre opção, que faz parte da área de Formação Complementar, intitulada Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Como veremos a seguir

Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Optativa

Ementa da Disciplina: As diferentes configurações sócio-políticas dos anos 40 até hoje. Sua relação com as propostas educacionais para jovens e adultos. Aspectos conceituais e metodológicos destas propostas. As tendências atuais da educação popular no Brasil.

Como é possível notar pela ementa da disciplina oferecida pelo Curso de Pedagogia da FACED/UFJF, esta é uma disciplina votada para o conhecimento das bases da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, com um caráter histórico e de apresentação de conceitos principais.

Em relação à oferta de disciplinas sobre a EJA no Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFV de 1999, temos uma surpresa, além de uma disciplina intitulada *Educação de jovens e Adultos*, localizamos também uma outra disciplina optativa com o título de *A educação na Terceira Idade*. Assim como no caso do projeto do Curso de Pedagogia da FACED/UFU, encontramos as disciplinas com uma descrição mais completa, porém não tivemos acesso ao projeto completo e a imagem não proporciona uma boa definição preferimos colocar as informações no texto. Vamos aos detalhes:

Educação de jovens e Adultos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Optativa

Ementa da Disciplina: O contexto histórico brasileiro: Da educação popular à Educação de jovens e Adultos. Os aspectos legais: História e atualidade; O aluno adulto: Realidade e limites; O processo de ensino: Recursos e procedimentos.

Unidades e Assuntos:

Unidade 1 - Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos:

- a) Planos, projetos e campanhas do governo;
- b) Paulo Freire e a proposta de educação popular.

Unidade 2 - Aspectos Legais da educação de jovens e adultos: :

a) Lei 5692/71 e Parecer 699;

b) Lei 9394/96.

Unidade 3 - O aluno adulto:

a) O trabalhador estudante;

b) Percepções e representações sociais;

c) Identidade e autoestima.

Unidade 4 - O processo de ensino: 18

a) A construção do currículo;

b) O trabalho como princípio educativo;

c) Interação social em sala de aula;

d) Material didático para o trabalho com classes de adultos;

e) Projetos alternativos de educação de jovens e adultos.

1- BRANDÃO, Carlos Rodrigues O que é Método Paulo Freire. Coleção Primeiros Passos, SP, Brasiliense, 1981.

2- BUSETTI, Dione Detânico. (org.) Palavra de trabalhador. Gráfica Editora Pallotti, Porto alegre, 1993.

3- DURANTE, Marta. Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos. Artmed, Porto Alegre, 1998.

4- FERREIRO, Emília (org.). Os filhos do analfabetismo. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

5- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, RJ, 1983.

6- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz e Terra, RJ, 1983.

7- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. Paz e Terra, RJ, 1987.

8- FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. Essa escola chamada vida. Ática, SP, 1986.

9- FREITAS, Antonio Francisco, (org.) Construindo a cidadania - uma experiência em processo2. SEMED, Maceió, 1998.

10- IDEM. Construindo a cidadania - uma experiência em processo 3. SEMED, Maceió, 1999.

11- FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de adultos - relato de uma experiência construtivista. GEEMPA, Vozes, 4ª ed., 1997.

12- GOMES, Candido Alberto. O jovem e o desafio do trabalho. SP, EPU, 1990.

13- GOMES, Carlos Minayo. (org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Cortez, SP, 1989

14- PÉREZ, Raul Ferrer. Educação de Adultos em Cuba. SP, Summus, 1986.

15- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. Cortez, SP, 1994

16- PMBH, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Educação básica de jovens e adultos - escola plural. PMBH, 1996

17- SMED, Cadernos Pedagógicos. Educação de jovens e adultos: relatos do cotidiano. Stampa. Porto Alegre. 1996.

18- SMED, Cadernos Pedagógicos. Em busca da unidade perdida - um currículo em educação popular. N° 8, 2 ed., JP Gráfica Editora, Porto Alegre, set/1996.

19- SMED, Cadernos Pedagógicos. Tempo e espaço da educação de jovens e adultos. Grandesul Gráfica, Porto Alegre, ago/1994

20- SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

21-SPÓSITO, Marília Pontes. O trabalhador estudante. Loyola, SP, 1989.

A Educação Na Terceira Idade

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Optativa

Ementa da Disciplina: A educação na terceira idade: especificidades e perspectivas. A reconstrução da memória do idoso: o ressignificado de seu papel na sociedade. A educação como processo de ensino e superação da marginalidade social do idoso.

1. A EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

1.1. O idoso na legislação brasileira

1.2. O processo de socialização do idoso

1.3. A terceira idade e os programas educativos atuais

2. A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO IDOSO: O RESSIGNIFICADO DE SEU PAPEL NA SOCIEDADE

2.1. Os diferentes conceitos de memória

2.2. A função social da memória

2.3. A memória do idoso: reconstruindo o passado

2.4. O idoso enquanto educador experiências vivenciadas

3 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO E SUPERACÃO D/4 MARGINALIDADE 'SOCIAL DO IDOSO

3.1. O idoso na sociedade atual

3.2. O espaço social do idoso

3.3. Relação família/idoso

3.4. Educação como condição de ressignificação do espaço do idoso na sociedade

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

ERBOLATO, R.M.P.L. Impacto da universidade na terceira idade: modificações de vida relativas ao envelhecimento. Boletim de Psicologia, v. 46, n. 105, jul./dez. 1996.

FERNANDES, F.S. As pessoas idosas na legislação brasileira: direito e gerontologia. São Paulo: Ltda, 1997. 167

FIGUEIREDO, S.C.S. Abuso de pessoas idosas na família: um ensaio. Gerontologia, v. 6, n. 3, p. 126-135, 1998.

- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. 189 p.
- QUEIROZ, Z.P.V. Violência contra a velhice: considerações preliminares sobre uma nova questão social. *O Mundo da Saúde*, v. 21, n. 4, p. 204-207, 1997.
- ROSA, M. Psicologia da idade adulta. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 143 p.
- THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.
- VERAS, R.P., KALACHE, A, RAMOS, R.L O aumento da população idosa no Brasil: transformações e consequências na sociedade. *Revista Saúde Pública*, v. 21, n. 3, p. 23-25, 1987.
- WOLF, R.S. Maltrato do ancião. In: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. La atención de los ancianos: un desafío para los años noventa, p. 396-403.

Destacamos em relação às duas disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia da UFV que existe uma predominância de enfoque no Adulto. Mesmo na primeira disciplina que contempla o jovem no título, mas vemos o mesmo destacado nas temáticas. É importante, salientar, que a palavra jovem, não foi um mero complemento na legislação (após LDBEN 9394/1996), tendo em vista que antes se utilizava Educação Supletiva ou Educação de Adultos. O jovem ganha a presença nas legislações e estudos acadêmicos, pois se trata de uma modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou não completaram seus estudos na idade certa. E os estudos mostram que o jovem tem estado cada vez mais presente nessa modalidade⁴⁰.

Podemos observar, portanto, que em relação ao oferecimento de disciplinas optativas/eletivas/de livre escolha, houve um pequeno avanço nos projetos, considerando que nas reformulações apontadas pelo menos vimos a presença de uma disciplina nos Cursos de Pedagogia investigados. Fica claro, que é um passo pequeno, se comparado, por exemplo, ao Curso da UFMG, que oferece uma habilitação com disciplinas obrigatórias e ainda oferece as mesmas disciplinas como optativa para outras licenciaturas, mas é um passo.

Como nosso foco de estudo é a formação do professor alfabetizador, examinaremos no próximo tópico se os Cursos de Pedagogia oferecem uma disciplina específica sobre alfabetização? E se a EJA é contemplada nessa disciplina?

8.5- Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?

A intenção desta categoria é verificar como a alfabetização é contemplada nos Cursos de Pedagogia pesquisados. Existe uma disciplina específica sobre alfabetização, ou esse assunto

⁴⁰ Ver CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

tão relevante na formação do professor é contemplado como parte de alguma disciplina. Se essa disciplina é oferecida a EJA é considerada no conteúdo trabalhado? Como os Cursos de Pedagogia preparam o professor alfabetizador? Para isso verificaremos as grades dos currículos dos Cursos analisados.

8.5.1 Curso de Pedagogia da FAE/UFMG

O Curso de Pedagogia da FAE/UFMG oferecia uma disciplina obrigatória, comum a todos os alunos, independente da habilitação escolhida, na grade da Proposta de Reformulação do Currículo de 1985. A ementa que faz parte da proposta é a seguinte:

MTE170 - Alfabetização: processos e Métodos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Perspectivas de estudo da alfabetização: conceito, natureza e condicionantes do processo de alfabetização. Formação do alfabetizador. Aquisição da leitura/escrita: métodos, processos e material didático. Pós-alfabetização. Contribuição da Educação Artística e da Educação Física para o processo de Alfabetização.

Como é possível observar, assim como na maioria dos projetos analisados, as ementas das disciplinas são disponibilizadas de maneira bem concisa. Essa descrição é, portanto, feita de maneira genérica, não oferecendo muitos subsídios para compreensão do conteúdo que será trabalhado na disciplina. Em nossas pesquisas no arquivo da FAE/UFMG, encontramos uma ficha da mesma disciplina, com mesmo código e nome, datada de 1994. Nesta ficha, podemos visualizar muito mais dados, inclusive a bibliografia, objetivos, nome da professora da disciplina, conteúdos que serão ministrados, metodologia de ensino e a forma de avaliação. Neste caso, especificamente, mesmo o conteúdo da ementa foi descrito de forma diferente.

Vejamos o conteúdo do plano da disciplina **Alfabetização: processos e Métodos**:

MTE170 - Alfabetização: processos e Métodos

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Conceito de alfabetização, sistemas de escrita: história. Sistemas de escrita do português e suas relações com o sistema fonológico. Processos de leitura e produção

de textos. Aprendizagem dos sistemas de escrita e dos processos de leitura de produção de textos: fundamentos linguísticos, psicológicos e metodológicos.

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Professora: Martha Lourenço Vieira

1º Semestre de 1994

I. Objetivos:

Compreender as várias dimensões do processo de alfabetização e as diferentes perspectivas para sua análise, a partir de:

- análise dos condicionantes históricos, socioeconômicos e políticos do uso da língua escrita e do conceito de alfabetização;
- conhecimentos dos aspectos sociolinguísticos; psicolinguísticos e linguísticos que fundamentam a alfabetização;
- identificação e análise das concepções e pressupostos teóricos que fundamentam o material pedagógico (cartilhas, pré-livros, etc) destinado à alfabetização.
- conhecimento e análise crítica do papel do professor-alfabetizador e dos necessários à sua formação.

CONTEÚDOS:

1. Conceito de alfabetização
2. A formação do professor-alfabetizador
3. Alfabetização e linhagem: aspectos sociolinguísticos
4. Os diferentes métodos de alfabetização
5. A pré-escola e a alfabetização
6. Psicogênese da língua escrita
7. Aspectos linguísticos da alfabetização
8. Alternativas Metodológicas

III. Metodologia: o curso será desenvolvido através de: aulas expositivas; seminários; estudos de texto; trabalho em grupo; vídeos.

IV. Avaliação: ao longo do curso serão distribuídos 100 pontos, através de atividades variadas.

V. Bibliografia básica:

- I.1-BAPTISTA, Mônica & Lourenço, Marta. Os usos da língua. B.M. (mimeo)
- 2-FERREIRO, E. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? ara problema mal colocado. In: São Paalo:Cortez,1985. Reflexões sobre alfabetização
- 3-FERREIRO, E. A representação da escrita e a alfabetização. In.: Reflexão sobre a alfabetização. São Paalo:Cortez,1985.
- 4-FRANCHI, Eglé P. A pós-alfabetização e um pouco da compreensão dos "erros" das crianças. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (52) 121-124.fev.1985.
- 5-FRARE, José Luiz. A pré-escola deve alfabetizar? NOVA ESCOLA (44) nov.1990
- 6-KRAMER, Sônia et al. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Caderno de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52) 103-108, fev.1985.
- 7-LAJOLO, M. O texto não é pretexto. in: ZILBERMAN, Regina (org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. P. Alegre: Mercado aberto, p.51-62.
- 8-OLIVEIRA, Marco Antônio & Nascimento, Milton do. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. Educação em Revista. Belo Horizonte (12): 33-43, Dez. 1990.
- 9-SAZAKI, Robinson. Cartilhas fecham as portas da criatividade do professor. NOVA ESCOLA (36). Dez.1989
- 10-Soares, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. In: AMAE EDUCANDO (172) 2:7, 1985.
- _____. Linguagem e escola-ama perspectiva social. São Paalo:Atica,1989.
- _____. Alfabetização: a (des)Aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista. (8), Dez.1988.
- 13-ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. Cadernos de pesquisas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52) 79-84, Fev. 1985.
- 4-WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização - as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52),115-120, fev-1985.

No projeto de reformulação de 2002/2003 a disciplina de Alfabetização da FAE/UFMG é modificada. Passa a ter outra ementa, com outro nome e código, mas mantém a carga horária de 60 horas e obrigatória para todos os alunos independente da habilitação escolhida.

MTE026 - Alfabetização e Letramento

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Conceitos: alfabetização e letramento. Dimensão sócio histórica da alfabetização e do letramento. Sistema e teorias do aprendizado da língua escrita: base alfabética, ortografia, leitura e produção textual. Diferentes matrizes teóricas sobre aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas.

Em relação ao Curso de Pedagogia da UFSJ, na grade de 1983, enquanto ainda era Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, não localizamos nenhuma disciplina específica sobre alfabetização. Apesar do regimento não conter as ementas da grade curricular,

encontramos um ementário de 04 de julho de 2003, que continha as ementas da grade de 1983, e, realmente não encontramos outra disciplina na alfabetização era parte do conteúdo.

Na Proposta De Reformulação Curricular Do Curso De Pedagogia da UFSJ, de 2003, encontramos a disciplina Fundamentos e Didática de Alfabetização, com carga horária de 60 horas, conteúdo obrigatório e comum a todos os alunos.

Fundamentos e Didática de Alfabetização

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Conceitos de alfabetização, conceitos linguísticos básicos (principalmente de fonética e fonologia), teorias de aquisição da linguagem oral, questões da diversidade linguística de grupos sociais e questões da análise de erros, visando à formação de um profissional capaz de desenvolver sua prática alfabetizadora fundamentada em referenciais da teoria linguística.

Bibliografia

Básica

- FERREIRO, Emília. (1987). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Autores Associados.
- FOUCAMBERT, Jean. (1994). *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREITAS, Maria Teresa de A. (org). (1998). *Narrativas de Professoras: Pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio histórica*. Rio de Janeiro: Escolas de Professores.
- FRANCHI, Eglê. (1987). *A redação na escola: E as crianças eram difíceis...* São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, João Wanderley. (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- KATO, Mary. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática.

Complementar

- KOCH, Ingedore Villaça. (1992). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luis Carlos. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1992). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- KRAMER, Sônia. (1995). *Alfabetização Leitura e Escrita: Formação do professoras em curso*. Rio de Janeiro: Escola de Professores.
- _____. (1994). *Por entre as Pedras: armas e sonhos na escola*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- LACERDA, Nilma Goncalvez. (1986). *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobliblion/Fundação Rio.
- MURRIE, Zuleika e outros (orgs.). (1992). *O ensino de português*. São Paulo, Contexto, 1992.
- PÉCORRA, Alvir. (1989). *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes.
- RANGEL, Mary. (1990). *Dinâmicas de sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, M. Alice. S. S. (1994). *Conquistando o Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática.
- SILVA, M. Alice S.S. & LOMÔNACO, Beatriz P. (1990). A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, nov.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro. (1998). *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

8.5.2 Curso de Pedagogia da FAGED/UFU

No Projeto de Atualização Curricular da FAGED/UFU, 1996, encontramos a disciplina **Princípios e Métodos de Alfabetização**.

Fl. 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA			
FICHA DE DISCIPLINA		SEMESTRE /199	
Professor(a):			
Disciplina: PRINCIPIOS E METODOS DE ALFABETIZAÇÃO			
Período / Ano 4 ^o	Curso de Pedagogia		Departamento - DEPOP
Código	Carga Horária 120	Créditos	Obrig <input type="checkbox"/> Opt. <input type="checkbox"/>
Objetivos Gerais da Disciplina			
<p>• Pretende-se proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos e lingüísticos que os capacitem a usar estes princípios na aplicação de uma metodologia adequada no ensino de língua materna, assim como a compreensão da Alfabetização de uma perspectiva construtivista interacionista, capacitando-os ainda para análise e avaliação das diferentes abordagens metodológicas, objetivando à renovação da prática pedagógica na aquisição da lecto/escrita.</p>			
Ementa da Disciplina			
<p>• Estudo de alguns conteúdos da Lingüística e sua aplicação ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa especificamente em relação à lecto-escrita considerando este processo como construção e produção de conhecimentos.</p>			
Bibliografia			
<p>01 - BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos lingüísticos. S.P., Ed. Nacional, 1984. 02 - BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1^o e 2^o Graus. Ensinando Comunicação em língua portuguesa no 1^o grau. Magda Soares. (org.) 03 - _____ - Série Regular. V. sobre redação. Vários Autores, Brasília, 1980. 04 - BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise da Alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. 05 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. S.P., Brasiliense, 1981. 06 - CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO. No. , maio/1986. 07 - CADERNOS DE PESQUISA, No. 36, 39, 49, 52 e 55. Fundação Carlos Chagas. 08 - CARVALHO, José G. Herculano de. Teoria da linguagem. Coimbra, Atlântica Editora, 1967, tomo I.</p>			



Descrição do Programa

I - O CONHECIMENTO SOBRE A LINGUA

- 1 - Lingüístico - conceito, sincronia e diacronia, histórico no Brasil
- 2 - Linguagem, língua e fala
- 3 - Funções da linguagem
- 4 - Variações lingüística
- 5 - Língua oral e língua escrita
- 6 - Uso da língua e meta-lingüística

II - VISÃO GERAL DA ALFABETIZAÇÃO

- 1 - Conceitos de Alfabetização
- 2 - Natureza do processo: perspectiva psico, sócio lingüística
- 3 - Emilia Ferrero
 - . Importância das pesquisas e significado para o processo de Alfabetização
 - . A aquisição da escrita: fases evolutivas na construção do conhecimento
 - . O aprendizado da leitura: fases evolutivas na construção do conhecimento
 - . Implicações pedagógicas

III - CELESTIN FREINET

- . Visão histórica do pensamento de freinet
- . O Método Natural. Aprendizado da língua, do desenho da escrita e da gramática
- . As técnicas Freinet: Jornal Escolar, Texto Livre, a Leitura pela imprensa na Escola. O Livro da Vida.

IV - ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

- . Alfabetização de Adultos na proposta de Paulo Freire.
- . Alfabetização de Adultos numa visão construtivista/interacionista

V - MÉTODOS E PROCESSOS "TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO"

- . Método analítico
- . Método sintético

BIBLIOGRAFIA (cont...)

- 09 - CHAO, Yue. *Ren. Língua e Sistema Simbólico*. S.P., Editora Nacional, 1970.
- 10 - COSERIU, Eugênio. *Teoria da Linguagem e Lingüística Geral: cinco estudos*. R.J. Presença /EDUSP, 1979.
- 11 - DUBOIS, Jean e DUBOIS, Claude. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris, Larousse, 1971.
- 12 - FERREIRO, Emília e outra. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- 13 - _____ . *Alfabetização em processo*. S.P., CORTEZ, 1986.
- 14 - _____ . *Reflexões em Alfabetização*. S.P., Cortez, 1985.
- 15 - _____ e outra. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- 16 - FREITAS, Bárbara. *Diário de uma Alfabetizadora*. São Paulo, Papyrus, 1988.
- 17 - FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis ... a redação na escola*. São Paulo.. Martins Fontes, 1984.
- 18 - FERREIRO, Emília, fascículos 1,2,3,4,5. México.
- 19 - FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. S.P., Cortez, 1987.
- 20 - FREINET. Celestin. *Aprendizagem da gramática*. Lisboa, Ed. Estampa.
- 21 - _____ . *A leitura pela imprensa na escola*. Lisboa, Ed. Estampa.
- 22 - _____ . *O texto livre*. Lisboa, Ed. Estampa.
- 23 - _____ . *O Jornal Escolar*. Lisboa, Estampa.
- 24 - GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. S.P., Martins Fontes, 1985.
- 25 - GENOUVREIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino de Português*. Trad. Rodolfo Ilari, Coimbra, Almeida, 1974.
- 26 - GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Assoeste, 1985.
- 27 - GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo freire*, S.P., Ed. Scipione, 1989.
- 28 - ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. S.P., Martins Fontes, 1985.
- 29 - KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. S.P., Martins Fontes, 88.
- 30 - _____ . *A concepção de escrita pela criança*. Campinas/1988.
- 31 - LYONS, John. *Língua(gem) e Lingüística: uma introdução*. R.J., Zahar, 1982.
- 32 - KRAUSE, Gustavo e outros. *Laboratório de redação*. R.J., Fenane, 1978.
- 33 - LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. S.P., Atica. (Séries Princípios).
- 34 - MAIA, Eleonora Motta. *No Reino da fala: a linguagem e seus sons*. S.P., Atica, 1986.
- 35 - MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintência Educacional. *Programa de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de 1º e 2º Graus*. B.H., 1986.



BIBLIOGRAFIA (cont...)

- 36 - ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, Pontes, 1987.
- 37 - PRETI, dino. Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. S.P., Ed. Nacional, 1982.
- 38 - PAFL, Ma Salete Van der. Alfabetização de adultos-sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio. Petrópolis, Vozes/1981.
- 39 - SAMPAIO, Rosa Ma Ferreira. Freinet. S.P., Ed. Scipione/1989.
- 40 - SILVA, Myriam Barbosa. Leitura, Ortografia e Fonologia. Ensaio 75. São Paulo, Atica, 1981.
- 41 - SCOZ, Beatriz J. LIMA e outros. Psicopedagogia. Porto Alegre, Artes Médicas. 1987.
- 42 - SOARES, Magda. Linguagem e escola. S.P., Atica, 1986.
- 43 - SCHEFLER, Israel. A linguagem da educação. S.P., Saraiva/Edusp, 1974.
- 44 - SÃO PAULO, Secretaria de Estado da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa no 1º grau. São Paulo.
- 45 - SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. S.P., Atica, 1986, (Série Fundamentos).
- 46 - SMOLKA, Ana Luzia. A concepção de escrita pela criança. S.P., 1988.
- 47 - SILVA, Ma Alice S. Souza. Construindo a leitura e a escrita. S.P., Atica.
- 48 - TASCA, Ma e outra (org). Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre, Sagra, 1986.
- 49 - VYGOTSK, Pensamento e Linguagem. Lisboa, Antídoto, 1979.
- 50 - VOGT, Carlos. Linguagem pragmática e ideológica. S.P., Hicite, 1980.
- 51 - VANOYE. Fracis. Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita, Martins fones.

Ass.do Professor ___/___/19__

Aprovado pelo Colegiado
em ___/___/19__

Coord.do Curso:



Destacamos a carga horária de 120 horas da disciplina **Princípios e Métodos de Alfabetização** do Curso de Pedagogia da FACED/UFU, 1996. Essa é uma carga horária significativa, tendo em vista que nos outros cursos de Pedagogia pesquisados a carga horária era de 60 horas, isso demonstra uma preocupação maior com a formação do alfabetizador neste curso. Contudo, é interessante destacar, que no Curso de Pedagogia da FAE/UFMG(2003)

existe a previsão de uma habilitação nessa área, sendo esta a habilitação em Alfabetização, Leitura e Escrita. A formação complementar para essa área, conta com mais disciplinas voltadas essa temática, mas elas são obrigatórias somente para aqueles alunos que optem por esta habilitação, e, portanto, não atingem a formação de todos os estudantes do curso. Acreditamos que estas disciplinas possam ser cursadas como optativas pelos optantes de outras habilitações, tem em vista que elas são disponibilizadas neste formato, de acordo com o projeto, para os alunos de outras licenciaturas.

Outra questão importante sobre a disciplina proposta pela UFU é o fato que no tópico IV da Descrição do Programa temos a seguinte descrição do conteúdo a ser abordado:

“Alfabetização de Adultos:

Alfabetização de Adultos no método Paulo Freire.

Alfabetização de Adultos numa perspectiva construtivista/ interacionista.”

No entanto, eu como cursei essa disciplina neste período, em 2007, sei que nem sempre o proposto consegue ser trabalhado na execução do programa da disciplina. Desta forma, apesar de constar como parte da disciplina, não estudamos nada relativo à alfabetização de Adultos.

Assim como ocorreu em outras disciplinas, conseguimos observar mudanças no conteúdo descrito nas ementas em anos posteriores.

Graduação	
Ficha da Disciplina	
Disciplina: Princípios e Métodos de Alfabetização	Código: PPA63
Tipo : Obrigatória Ano : 4º	Carga Horária: 04 horas
Objetivo :	
<p>Possibilitar aos alunos o domínio de conteúdos necessários para entenderem/executarem o processo de alfabetização. Levar os alunos à opção metodológica compatível com os conteúdos a serem estudados. Estudar a natureza e a organização dos códigos oral e escrito no processo de alfabetização. Conscientizar os pedagogos da imprescindível contribuição das ciências da linguagem ao processo de alfabetização.</p>	
Ementa da disciplina :	
<p>Estudo e análise dos métodos de alfabetização e sua contribuição à aquisição da lecto-escrita. A construção e a produção de conhecimentos na perspectiva da lingüística aplicada ao ensino/aprendizado da Língua Materna. Análise e produção de materiais didáticos para a Alfabetização.</p>	
Descrição do programa :	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Visão geral da alfabetização. 2. Os programas de ensino segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. 3. A Lingüística e seu papel no processo de alfabetização. 4. As contribuições das ciências da linguagem aplicadas à alfabetização. 5. A Fonética/Fonologia e a alfabetização. 6. A Sociolingüística e a alfabetização. 7. A Psicolingüística e a alfabetização. 8. A alfabetização e a realidade psico-sócio-econômica do alfabetizando. 9. A alfabetização de jovens e adultos. 10. A questão da cartilha (a linguagem dos materiais de alfabetização). 11. Os métodos de alfabetização (tradicionais, mecanicistas e associonistas). 12. Propostas metodológicas para a alfabetização. 	
Bibliografia :	
<p>ABUD, M. J. M. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. São Paulo: EPU, 1987. BARBOSA, J. J. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. BETTELHEIM, B. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. BRAGGIO, S. L. B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. CAGLIARI, I. C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. _____. Alfabetizando sem o Bã-Bé-Bi-Bó-Bu. São Paulo: Scipione, 1999. CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1994. COOK-GUMPERS, J. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. KATO, M. A Estudos em alfabetização. Campinas, SP: Pontes, 1997. KRAMER, S. Alfabetização, dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1990. MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de ensino fundamental. Material didático para alfabetização. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977. SEPER, M. G. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna. 1995. SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987. _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. RIBEIRO, V. M. Masagão et al. Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: Papyrus, 1992. SOARES, G. M. R. & LEGEY, E. Fundamentos e metodologia da alfabetização: método natural. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990. SOARES, G. M. R. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo. São Paulo: Papelaria América Editora, 1980. TASCA, Maria e outros. Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1986.</p>	

Fonte: Site da universidade

<http://www.faced.ufu.br/Graduacao/Disciplinas/Detalhes.asp?id=21>; Imagem de 21/09/2003

No currículo proposto em 2000 pela Faculdade de Educação da UFJF, existe a previsão de duas disciplinas. Sendo uma delas obrigatória área de formação profissional da licenciatura em Pedagogia, ou seja, não faz parte do currículo do bacharelado em Educação. A outra disciplina da área de Livre opção, pertencente a área de Formação Complementar disponível para os dois cursos (licenciatura em Pedagogia ou Bacharelado em Educação). As duas disciplinas são compostas de tem 60 horas de aulas teóricas. Segue a descrição das ementas:

MTE128 – Alfabetização 60 horas

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Perspectiva sócio histórica da alfabetização: oralidade-escrita; história da escrita; consequências da aquisição da escrita; analfabetismo; alfabetização; letramento. Perspectiva psicolinguística da alfabetização: o processo de aquisição do sistema de escrita; o processo de aprendizagem do sistema ortográfico; o processo de desenvolvimento das habilidades textuais. Perspectiva pedagógica da alfabetização: análise dos métodos de alfabetização; materiais didáticos de alfabetização.

Linguagem, Inteligência e Alfabetização

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Livre Opção

Ementa da Disciplina: Teorias de linguagem, inteligência e constituição do sujeito e suas articulações com a prática de avaliação e acompanhamento de processos linguísticos-cognitivos na aprendizagem da escrita.

No Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular Curso de Pedagogia da UFV de 1999, não existe uma disciplina cujo o título faça alusão a alfabetização. Contudo, ao buscarmos o conteúdo do ementário dessa grade curricular, encontramos uma disciplina cuja temática é sobre alfabetização, sendo esta **Português: Conteúdos e Métodos I**. Esta disciplina é obrigatória para todos os alunos e tem uma carga horária de 60 horas. Em pesquisa pelo site, conseguimos uma imagem da página do site do ano de 2004, na qual a mesma disciplina, com o mesmo código e carga horária, contava com uma mudança no conteúdo de sua ementa. Como é possível observar:

EDU-464 - Português: Conteúdos e Métodos I (Projeto de 1999)

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Aspectos sociais e políticos da alfabetização; Perspectiva histórica da alfabetização. Os processos de construção da leitura e da escrita.

EDU-464 - Português: Conteúdos e Métodos I (Imagem da página da UFV de 05/06/2004)

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Aspectos sociais e políticos da alfabetização. Perspectiva histórica da alfabetização. O desenvolvimento cognitivo e a prática para alfabetização. Psicogênese da linguagem escrita.

Pudemos verificar nessa categoria da análise das grades curriculares e ementas dos Cursos de Pedagogia investigados, que o currículo não é estanque. Assim, mesmo não havendo uma reestruturação curricular, existem mudanças no decorrer dos anos. Novas pesquisas surgem, novos conceitos são incorporados. Acrescentam-se novas bibliografias, pode haver mudanças nas metodologias e formas de avaliar.

Também pudemos compreender que preocupação com a formação do professor a alfabetizador varia de instituição para instituição, pois temos o curso da UFMG que oferece uma habilitação em Alfabetização, Leitura e Escrita, com conteúdo bem mais expressivo, mas que não é oferecido como obrigatório para todos os alunos, somente para os que decidem por esta habilitação. Também temos o caso do Curso de Pedagogia da UFU, que possui uma disciplina com carga horária muito superior às outras universidades relatadas aqui. Enquanto a carga horária da disciplina de alfabetização na UFU é de 120 horas, nos outros cursos é de 60 horas.

Além dessa questão, tem ainda o fato de a disciplina da UFU ser a única que contempla a alfabetização de Adultos na ementa da disciplina. Todavia, nem sempre o que está descrito no programa é cumprido, e desta forma, relatei por experiência própria que esse conteúdo não foi abordado no ano em que cursei.

Vale lembrar que o Curso de Pedagogia da UFU também é o único a oferecer no período uma disciplina optativa sobre alfabetização de Adultos. Na próxima e última categoria de análise propomos averiguar se os Cursos de Pedagogia que fazem parte dessa pesquisa buscaram oferecer estágio na EJA.

8.6 – O Curso de Pedagogia oferece estágio na área da EJA?

Ao explorar o conteúdo dos projetos e documentos a que tivemos acesso, só encontramos menção sobre o estágio curricular obrigatório ser realizado na Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos, no Curso de Pedagogia da FAE/UFMG.

Tendo em vista que nesta faculdade o Curso de Pedagogia já oferecia habilitação em Educação de Adultos desde 1985, parece plausível que também parte do estágio seja realizada nesta modalidade de ensino⁴¹.

Verificamos que de fato isso acontece. Das 240 horas destinadas ao estágio, 120 são voltadas para a habilitação em Educação de Adultos como podemos observar pelas disciplinas da grade:

ADE 139 - PE: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos I

Carga Horária: 60 h - Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Análise do processo pedagógico de educação de adultos na atual realidade brasileira; desenvolvimento de experiências de educação de adultos.; identificação e elaboração de propostas alternativas de educação de adultos vinculadas aos projetos educativos de educação formal e não-formal.

ADE 139 - PE: Estágio Supervisionado em Educação de Adultos II

Carga Horária: 60 h – Teórica

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Análise do processo pedagógico de educação de adultos na atual realidade brasileira; desenvolvimento de experiências de educação de adultos.; identificação e elaboração de propostas alternativas de educação de adultos vinculadas aos projetos educativos de educação formal e não-formal.

No projeto de reformulação de 2002/2003 a disciplina de Alfabetização da FAE/UFMG temos as disciplinas são mantidas as horas de estágio de acordo com a habilitação escolhida. Vemos uma pequena mudança nas ementas, mas até os códigos são mantidos, o que significa que não houve mudança na essência da disciplina.

ADE019-Prática Educativa V - Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I

Carga Horária: 60 h - Prática

Classificação: Obrigatória

⁴¹ A EJA é definida como modalidade de ensino a partir da LDBEN – Lei 9394/1996.

Ementa da Disciplina: Práticas educativas escolares e não-escolares de jovens e adultos: Processos pedagógicos de educação de jovens e adultos: observação, análise e intervenção.

ADE020--Prática Educativa VI - Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos II

Carga Horária: 60 h - Prática

Classificação: Obrigatória

Ementa da Disciplina: Observação, análise e intervenção nas práticas educativas escolares e não-escolares de jovens e adultos. Elaboração e implementação de propostas alternativas.

Destacamos ainda o Parágrafo segundo da Resolução N°. 01/2003 do Colegiado do Curso de Pedagogia da FACED/UFMG:

As disciplinas Práticas Educativas V e VI, vinculadas à Formação Complementar escolhida pelo estudante, terão como local de estágio os respectivos espaços de atuação profissional estabelecidos nos projetos de ensino específicos (Projeto de reformulação de a disciplina de Alfabetização da FAE/UFMG, 2002, p.41).

Concluimos, mediante o exposto, que a garantia de realização de estágios na área da Educação de Adultos/ Educação de Jovens e Adultos, só foi garantida pelo Curso de Pedagogia da UFMG, desde sua reformulação curricular de 1985. Não conseguimos encontrar nenhuma outra proposta nos Cursos de Pedagogia aqui estudados que especificasse a EJA como modalidade na qual os alunos deversem realizar estágio.

Essa última constatação vai de encontro a todas as outras categorias analisadas, pois, com a exceção do que foi proposto pelo Curso de Pedagogia da UFMG, para os estudantes que optassem pela habilitação em Educação de Adultos (1985) /Educação de jovens e Adultos (2002), a EJA não esteve entre as prioridades de formação das outras universidades no período de 1996 a 2006.

9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve o intuito de compreender se existe um lugar para a formação das professoras alfabetizadoras nos Cursos de Pedagogias das Universidades Federais Mineiras no período compreendido entre 1996, pós publicação da LDBEN – Lei 9394/1996 e 2006, antes da promulgação da Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, Resolução 01/2006.

Mediante o exposto, buscamos realizar uma investigação acadêmica com intuito de compreender qual o papel do Curso de Pedagogia na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, da formação do professor alfabetizador na EJA no período de 1996 a 2006? No intuito de responder essa questão, procuramos documentos que pudessem nos auxiliar no entendimento desse questionamento junto as Universidades Federais que ofereciam o Curso de Pedagogia neste período, sendo estas a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em Belo Horizonte (1943); Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ em São João Del Rei, (1954); Universidade Federal de Uberlândia – UFU em Uberlândia (1960); Universidade de Juiz de Fora – UFJF em Juiz de Fora (1965) e a Universidade Federal de Viçosa – UFV em Viçosa (1972).

Selecionamos como fontes para as análises os projetos, programas de curso ou de reformulação curricular, as grades curriculares, Pareceres e Resoluções da universidade sobre a questão, Pareceres e Resoluções do CFE, do MEC, dependendo do ano. Além do referencial teórico sobre o assunto. Elegemos algumas categorias de análise para nos guiar pela pesquisa através dos documentos, sendo estas:

- 1 - Oferece em habilitação na área da EJA
- 2 - A EJA é mencionada no documento analisado?
- 3 – Oferece a EJA como disciplina obrigatória?
- 4 - Oferece a EJA como disciplina optativa?
- 5 - Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?
- 6 - Oferece estágio na área da EJA?

Diante da análise dos dados, constatamos que não há espaço consolidado para a EJA na formação de professores nas universidades mineiras. Acreditamos que isso se deva à própria posição marginal dessa modalidade, tanto na sociedade como nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Destacamos que o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil é uma estratégia política, nesse sentido, as universidades mineiras acompanharam as crenças da elite negando um espaço de formação para o professor atuar na EJA.

Contudo, ao não assumirem a formação do professor alfabetizador da EJA e professores da EJA, as IES se tornam responsáveis pelos altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional. A única maneira de melhorarmos essa situação é o enfrentamento. Sendo assim, as Faculdades de Educação das universidades Federais, precisam urgentemente assumir essa formação inicial. O Curso que tem condições de assumir o lugar dessa formação oferecendo os

subsídios teóricos/práticos necessários ao seu exercício é o Curso de Pedagogia. Afinal é este curso que forma o alfabetizador e o professor para o Ensino Fundamental.

Não queremos dizer com isso que a formação do professor para atuar com crianças na alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental é a mesma do professor para EJA, de forma alguma. São modalidades de ensino que possuem suas especificidades e precisam de fundamentação teórico/práticas diferentes. Mas as duas formações podem ocorrer no mesmo curso.

Outra questão é o fato da LDBEN – Lei 9394/1996 ter estabelecido a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, o que na época foi tido como um avanço, pois deixaria de ser tratada com o ensino supletivo⁴², no entanto, verifica-se que isso de fato não trouxe avanços tão significativos para a EJA. No que diz respeito à formação do professor para atuar na EJA, não houve garantia nas legislações que futuras de uma formação em nível superior, seja no Curso de Pedagogia, nas licenciaturas ou em qualquer outro curso.

Além disso, a indefinição sobre identidade e características que o Curso de Pedagogia deveria contemplar, que deriva desde sua origem em 1939, passa pelas discussões sobre as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, que ficou em aberto no período de 1979, quando venceu o prazo do Parecer CEF nº252/1969 e sua respectiva Resolução, até 2006 quando finalmente a Resolução 01/2006 é publicada. Esta é também uma das causas dos Cursos de Pedagogia não assumirem a formação do professor da EJA e conseqüentemente do professor alfabetizador da EJA. Pois se não se tem clareza sobre para que formar no curso, se o especialista ou o professor, ou ambos, fica mais fácil não se comprometer com as áreas ainda não garantidas.

Outro ponto importante é o excesso de habilitações que muitas vezes são incrementadas nos cursos de Pedagogia. Será que realmente é possível formar o professor para trabalhar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais, na EJA, alfabetizar crianças, alfabetizar Jovens e Adultos, formar o gestor, formar o Pedagogo, e outras habilitações oferecidas em cursos de Pedagogia? Eu acredito que o caminho oferecido pelo Curso de Pedagogia da UFMG é o mais coerente. Realizar uma formação geral, que forma os professores das séries iniciais e escolher um caminho formativo para adquirir outra habilitação. As faculdades de Educação precisam assumir essa reflexão.

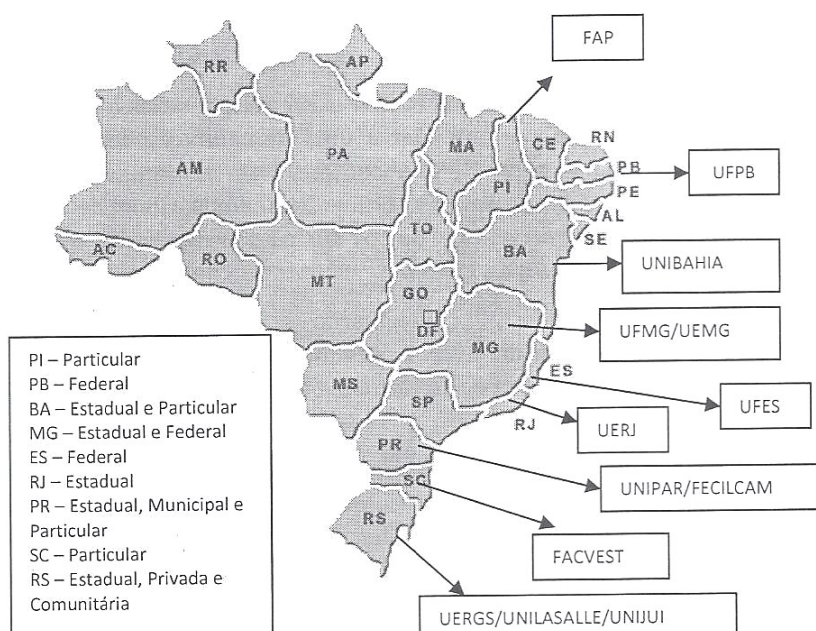
⁴² Como era concebida a educação de adultos na lei 692/71. Para uma análise sobre o ensino supletivo no período, ver HADDAD, S. Estado e Educação de Adultos (1964-85). Mestrado. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 1982.

Defendemos que o lócus da formação do professor para atuar na EJA é no Curso de Pedagogia. Entretanto, esse tem que ser um lugar profícuo, estruturado, o que não se faz apenas acrescentando mais uma habilitação sem o necessário respaldo teórico e prático que essa demanda. Também não se resolver apenas com a inclusão de mais uma disciplina obrigatória, mesmo que essa contemple uma carga horária razoável, tendo em vista que para se compreender as especificidades da EJA exige tempo e muita reflexão.

O caminho também não é relegar esse campo de estudo somente para os projetos e programas de extensão das faculdades. Essa preparação do professor alfabetizador da EJA precisa começar na formação inicial, ou seja, no Curso de Pedagogia. O egresso do curso, deve ter em mente que a formação continuada precisa acontecer, mas isso não significa que as Faculdade de Educação não devam assumir essa formação na graduação.

Contudo, até 2005, essa era uma realidade muito distante de ocorrer. Soares (2007) realizou uma pesquisa sobre a formação inicial do professor de EJA, na qual em um primeiro momento levantou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos – INEP sobre quais Cursos de Pedagogia no Brasil ofertavam a habilitação de EJA em 2005. Os dados colhidos revelaram que neste momento havia 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, sendo 612 eram oferecidos por IES, dentre estas instituições, apenas:

15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2007, p. 3)



Fonte: Soares, 2007, p.93

Como observa Soares, um dado demonstrado neste levantamento, é que as regiões norte e centro-oeste não apresentaram registro de nenhum Curso de Pedagogia com habilitação em EJA. Apesar de ser uma informação relevante, não nos ateremos e ela por não fazer parte do lócus da nossa pesquisa.

Em um momento posterior, dando continuidade a pesquisa, buscaram contato com as instituições que apresentavam habilitação em EJA. O objetivo era compreender como eram estas instituições e como a EJA estava estruturada em seus currículos. Nessa etapa, descobriu que apesar da UEMG constar dos dados do INEP como instituição que oferecia habilitação em EJA, pelo menos até aquele momento isso não ocorria no Curso de Pedagogia.

Em vista disso, podemos afirmar que a Faculdade de Educação da UFMG além de ter sido uma das primeiras instituições a oferecer o Curso de Pedagogia com habilitação em educação de Adultos (1985) / Educação de Jovens e Adultos (2002) no Brasil.

No **quadro 12** a seguir, buscamos demonstrar o que existe de comum ou diferente em relação à EJA nos currículos dos Cursos de Pedagogia dentro do nosso período de estudo.

Quadro 12 – Síntese das Informações Curriculares referentes à oferta de disciplinas relacionadas à EJA Nas Ufs Mineiras - 1996-2006

	CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS 1996-2006						
	UFMG		UFSJ		UFU	UFJF	UFV
CATEGORIAS DE ANÁLISE	1986	2002	1983	2003	1996	2000	1999
1 -Oferece em habilitação na área da EJA	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	não
2 - A EJA é mencionada no documento analisado?	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
3 – Oferece a EJA como disciplina obrigatória?	Sim *	Sim **	Não	Não	Não	Não	Não
4 -Oferece a EJA como disciplina optativa?	Não	Sim 60 hs	Não	Sim 60 hs	Sim 60 hs	Não	Sim 60 hs
5- Oferece disciplina específica sobre alfabetização? A EJA é trabalhada na disciplina sobre alfabetização?	Sim 60 hs	Sim 60 hs	Sim 60 hs	Sim 60 hs	Sim 120hs	Sim 60 hs	Sim 60 hs
6 - Oferece estágio na área da EJA?	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

* Disciplinas oferecidas como obrigatórias para os estudantes que optarem pela Habilitação de Educação de Adultos

** Disciplinas oferecidas como obrigatórias para os estudantes que optarem pela Habilitação de Educação de Jovens e Adultos

Em relação ao oferecimento dessa habilitação em Minas Gerais, o Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, não apenas foi o primeiro a oferecê-la, mas como até 2005 era o único a ofertá-la em Minas Gerais.

Podemos ainda ressaltar o currículo oferecido a partir da Atualização Curricular de 1996, no Curso de Pedagogia da FACED/UFU, que mesmo longe de ser o que acreditamos ideal, no que tange a formação do alfabetizador da EJA, demonstra uma sensibilidade com essa área.

Primeiro é preciso lembrar que essa atualização curricular é de 1996, a próxima mudança no currículo ocorrerá para as turmas que iniciarem o curso em 2006, por isso, esse currículo foi aprovado em 1996, portanto foi pensado e concebido antes da promulgação da LDBEN – Lei 9394/1996 e antes do Parecer CEB nº11/2000 e sua respectiva Resolução CEB nº01/2000 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia desta universidade, oferece uma disciplina obrigatória sobre Alfabetização (Princípios e Métodos de alfabetização) com uma carga horária de 120 horas na qual a Alfabetização de Adultos está contemplada na descrição do Programa. Contudo, relatei minha experiência pessoal de em 2007 ter cursado essa disciplina e essa temática não chegou a ser abordada. Concluímos assim, que nem sempre o que está no programa da disciplina é de fato trabalhado em sala de aula.

Isso demonstra que existe limite para o que podemos encontrar somente a partir das fontes documentais. Não é possível verificar pelas ementas e programas das disciplinas se tudo que ali está foi cumprido. Uma alternativa para desvendar essas lacunas que os documentos oficiais não puderam responder seria o trabalho com a história oral. Por meio de entrevistas a egressos do curso, professores, coordenadores, poderíamos encontrar algumas respostas para as dúvidas que ainda permanecem.

Sendo assim, podemos afirmar, que a única IES Mineira a enfrentar a situação da necessidade de formação do professor da EJA, foi a UFMG. Diante de um cenário que, no período estudado, só encontramos uma Faculdade de Educação dentre as IES que assume a formação do professor alfabetizador e das etapas iniciais da EJA, vemos que essa questão está bem longe do ideal. Sozinho, em Minas Gerais, o Curso de Pedagogia da UFMG, não consegue abarcar essa formação.

Entretanto, como destacamos no texto, o Curso de Pedagogia no currículo proposto em 1985 não oferecia ainda um preparo adequado a formação do professor alfabetizador, tendo sido verificado um descontentamento dos Egressos oriundos dessa habilitação na pesquisa desenvolvida por Soares (2007). E resultando em uma modificação no currículo na reformulação de 2002.

Em relação a construção do currículo dos Cursos de Pedagogia, devemos ainda ter em mente, que essa não é uma simples reprodução do que se encontra nas legislações. Assim como destaca Apple (2000), o currículo não é estruturado com conhecimentos isentos, imparciais. Sua constituição é definida por pessoas, com uma visão de mundo e, que diante disso, elegem os conhecimentos que julgam legítimos. É, portanto, fruto das “tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2000, p. 59).

Portanto, a definição de que conteúdos entram, permanecem ou saem da grade curricular tem a ver com disputas internas de poder na faculdade, nos departamentos, na universidade e as pressões externas. Segundo Moreira e Silva (2011) é importante evidenciar a forma como os currículos são estruturados e tornados como se fossem naturais. “Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 40).

Por isso, existe a necessidade de se investigar a construção e organização dos currículos definidos para os cursos, entender quais relações de força estão definindo as estruturas dos mesmos. Só compreendendo a história temos condições de superar certas permanências e buscarmos novas alternativas.

Outra descoberta a ser considerada é sobre a inexpressividade da maioria das ementas de disciplinas encontradas nos projetos dos cursos. E mesmo em imagens antigas das páginas das universidades. Com exceção da UFU que apresentou em seu projeto de atualização curricular de 1996 as “fichas de disciplinas”, ou seja, um programa da disciplina que fazia parte do currículo proposto. Essa ficha de disciplina continha diversas informações como: nome da disciplina, período do curso a ser ministrada, carga horária, objetivos gerais da disciplina, ementa da disciplina, descrição do programa (conteúdo detalhado) e bibliografia da mesma. Ou seja, por essa ficha é possível compreender diversos aspectos teórico e metodológicos e de concepção sobre como se pretende abordar a temática proposta na disciplina. As outras universidades forneceram, nos documentos a que tivemos acesso, apenas uma breve descrição da ementa, como é possível observar no que reproduzimos na tese.

Essa forma de apresentar a ementa, pode até ser compreendida ao se pensar que o professor que ministrará a disciplina terá uma certa autonomia para estruturá-la de acordo com a metodologia que pretende utilizar, com a bibliografia com a qual tem mais afinidade, etc. Porém, essa falta de informações também gera dificuldade para que de fato se compreenda o que e como será abordado em cada disciplina. Portanto, é preciso que esses ementários tragam pelo menos um programa básico de trabalho, com uma descrição um pouco mais detalhada do conteúdo e com uma bibliografia básica. Assim é possível saber quais as concepções teóricas daquela temática. Isso não impede que os professores ainda possam complementar esse programa da disciplina a cada ano, mas fornece informações valiosas sobre sua estruturação.

Aliás, as mudanças inclusive na ementa, podem ocorrer durante o período em que a grade curricular está em vigor, pudemos demonstrar isso várias vezes durante esse trabalho. Muitas vezes o código da disciplina e o nome permanecem os mesmos, mas encontramos mudanças na descrição da ementa. Ora acrescentando algum aspecto, ora modificando totalmente o texto, mas fugindo da temática proposta para disciplina. Isso demonstra que esse currículo não é estanque, é flexível e acompanha as mudanças que ocorrem na educação e na academia.

Por fim, acredito que seja importante ressaltar a dificuldade de se fazer pesquisa nos arquivos relativos aos Cursos de Pedagogia das Universidades que fizeram parte dessa pesquisa. Encontramos bastante dificuldade em localizar os projetos de curso ou de reformulação curricular, ementas de disciplina, etc. E essa dificuldade se deve, principalmente a falta de investimento na construção da memória dos cursos. Na maioria dos casos não existe um lugar específico para se buscar essas informações. E quando encontramos um lugar assim, como no caso da UFMG, essa pesquisa não se revelou mais fácil, como poderia parecer que seria.

A Faculdade de Educação da UFMG possui um arquivo próprio, com uma estrutura física ótima, composto de arquivos enormes, deslizantes e fechados, sem contato de poeira e outros agentes deteriorantes. Porém, conseguir em primeiro lugar ter acesso a esse arquivo já foi a primeira dificuldade, foram várias visitas a universidade, conversando com vários professores, coordenadora do curso, funcionários da faculdade e sem conseguir acesso ao material. Um dos impedimentos encontrados foi uma greve dos técnicos, que também dificultou encontrar alguém responsável pelo arquivo.

O acesso a esse arquivo só foi possível com ajuda de Maciel, uma professora da FAE/UFMG. Ela nos colocou em contato com o funcionário responsável pelo arquivo e este informou que apesar de possuir acesso ao arquivo, não tinha a menor ideia de como localizar os documentos que estávamos procurando. Por sorte, Maciel lembrou que Silva, uma ex-

funcionária da FAE, já aposentada, estava na faculdade auxiliando um professor em um projeto. Esta pessoa, havia participado de todo processo de reformulação curricular de 2002 e ajudou a organizar os documentos da faculdade para serem arquivados. Sendo assim, sem ajuda de Silva, muito possivelmente, não conseguiríamos localizar esses documentos.

Na Faculdade de Educação da UFU também tivemos dificuldade de encontrar esses arquivos. Tentamos conversar com diversas(os) professoras(es) da faculdade, professores que já haviam sido coordenadoras(es) do Curso de Pedagogia e ninguém sabia informar como poderia encontrar os documentos que precisávamos. Somente um professor que também foi coordenador do Curso e diretor da Faculdade pode auxiliar nessa procura. Indicou que procurássemos uma funcionária da Coordenação da Pedagogia, que por já trabalhar há muitos anos poderia saber onde localizar os documentos. E realmente ela tinha informação de onde encontrar os documentos que precisávamos analisar.

Esse relato é importante, pois revela o pouco cuidado que temos com os arquivos e a memória nas universidades. Na verdade, isso não ocorre só nas universidades, os arquivos das escolas também sofrem com descartes, com arquivamento realizado em local e de maneira inadequada, resultando perdas irreparáveis para manutenção da memória das escolas.

Em minha pesquisa de mestrado também me deparei com essa questão, só foi possível encontrar os documentos que precisava com ajuda de uma funcionária antiga. Diante disso, percebemos como se faz necessário criar formas de instrução e preservação da memória na educação.

Outra dificuldade encontrada foi em relação a bibliografia indicada em artigos, pesquisas, monografias, dissertações e teses que localizamos sobre a temática pesquisada. Ao perceber pela referência bibliográfica indicada no trabalho que a(o) pesquisador(a) teve acesso a documentos que poderiam nos ajudar em nossa pesquisa, buscávamos contato com estes para saber como encontrar essa documentação. De todos os contatos feitos, foram mais de 60 e-mails enviados para pessoas ou departamentos diferentes. Desse total, consegui retorno com material de 15. A maioria das pessoas com quem consegui contato já não possuíam o material usado e nem sabiam como localizá-lo.

Nesse caso específico, acredito que os programas de pós-graduação, deveriam se ocupar de preservar não apenas o trabalho final do estudante, mas também a documentação a que ele teve obtido com a pesquisa. E, com a tecnologia que temos hoje, nem é preciso um espaço enorme para armazenar esses documentos. Isso pode ser feito por meio de digitalização e arquivamento digital.

Por fim, ressaltamos que ao não assumirem a formação do professor alfabetizador da EJA e professores da EJA, as IES se tornam responsáveis pelos altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional. A única maneira de melhorarmos essa situação é o enfrentamento. Sendo assim, as Faculdades de Educação das universidades Federais, precisam urgentemente assumir essa formação inicial. O Curso que tem condições de assumir o lugar dessa formação oferecendo os subsídios teóricos/práticos necessários ao seu exercício é o Curso de Pedagogia. Afinal é este curso que forma o alfabetizador e o professor para o Ensino Fundamental.

X- REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, L. M.; OLIVEIRA, W. C. **Currículo e formação docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (2003-2010)**. In: *CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de. (Org.)*. Profissão docente: quais identidades? Qual conhecimento? Qual educação?. 1ed.Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, v. 1, p. 133-152.

<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-348-6>

AGUIAR, M. A. da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, p. 819-842, Especial – out. 2006

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>

AGUIAR, Jaqueline da Silva. **A universidade e a formação específica de educadores para o ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos**; Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2002

ALMEIDA, A. CORSO, A.M. A educação de jovens e adultos: Aspectos históricos e sociais. Grupo de Trabalho - **Educação de Jovens e Adultos**. UERJ /UNICENTRO, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. **História e memória: um resgate da trajetória do curso de pedagogia e da faculdade de filosofia, ciências e letras da universidade católica de Goiás (1949-1969)**. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0355.pdf>> Acessado em: 03/01/2016

ALVARENGA, Marcia Soares. **Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 4, n. 7, p. 32-52. 2016

ANTUNES, Mariúde Righetto. **Educação de jovens e adultos**: uma discussão sobre a formação docente. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

ANZORENA, Denise Izaguirre. **A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

APPLE, M. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua de (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do império a república**. Campinas: Editora Alínea. 2008

ARROYO, Miguel González. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. In. SOARES, Leôncio (Org) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006. p. 17- 32. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 16 abr 2013.

ARRUDA, M. A. (2005). **Do Instituto de Filosofia e Pedagogia à Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras: (re)construindo trajetórias (1948-1986)**. Em Jornada do HISTEDBR, VI, (s. p.). Campinas, SP: Gráfica FE.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

BARBOZA, E.M.F.; NUNES, E.M. de A. A inteligibilidade dos websites governamentais brasileiros e o acesso para usuários com baixo nível de escolaridade. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 2 n. 2, p. 19-33, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/67/87>>. Acesso em: dez. 2015.

BARROS, Abdizia Maria Alves. **A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re) velada**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2003.

BEDRAN, M. I. S. **A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 3, p. 74-83, jun. 1986.

BERBERICK, Marília Djanira. **EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR**: com a palavra, a argumentação. Dissertação (Mestrado em PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016

BOGNAR, Ivana. **Percursos Formativos dos educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2017

BOMENY, H. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2003a.

_____. **Os intelectuais da educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b

BRAGA, A. C. & MAZZEU, F. **O analfabetismo no Brasil: lições da história.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>>
<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986>

BRANCO, Veronica. **A sala de aula na educação de jovens e adultos.** *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp.157-170.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100011>

BRASIL. **Decreto Nº 7.031-A**, de 6 de Setembro de 1878. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 23 de Julho de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acessado em: 01/01/2016

BRASIL. **Decreto Nº 10** de 10 de abril de 1835. Rio de Janeiro. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970> Acessado em: 31/12/2015

BRASIL. **Decreto Nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em: 01/01/2016

BRASIL. **Decreto Nº 7.247**, de 19 de abril de 1879 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acessado em: 01/01/2016

BRASIL. **Decreto Nº 7.684, de 6 de março de 1880** - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>> Acessado em: 01/01/2016

BRASIL. **Decreto Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939** - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 03/01/2016

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001** - Homologado Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acessado em: 03/01/2016

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acessado em: 03/01/2016

BRASIL. **Decreto Lei Nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946** - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 03/01/2016

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=215368>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006** - Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura

BRASIL, Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP. 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/> Acesso em: 06 out. 2016.

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**. Dialógica Vol. 1 n.1, 2006. Disponível em http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf.

BRITO, L. C. **A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial**. Espaço e Economia – Revista Brasileira de Geografia Econômica, 2(4), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.802>

BRZEZINSK, I. **Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. 326 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978854441015.8>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CARVALHO, Camila Costa. **Docência na EJA: perspectivas da formação inicial de pedagogos do Campus XV da UNEB, no desenvolvimento do estágio supervisionado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia. 2016.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo, 1972. (Mimeog.)

CHARLOT, B. **O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil**. In: _____. (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-50.

COSTA, C. B.; ZARATIM, J. R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS À FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL**. Revista Lugares de Educação, v. 3, p. 175, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v3n5p175-189>

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. In. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R.; CARNEIRO, R. U. C.. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 7, p. 162-175, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199845>

DAMIS, Olga Teixeira. **O curso de Pedagogia da UFU: um pouco de história**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p.17-68, jan./jun.2010

DE LA TORRES, e BARRIOS. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo, Madras Editora Ltda, 2002.

DELORS, J. **A Educação um Tesouro a Descobrir**. Portugal, Edições ASA, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.

DOURADO, Robson de Cássio Santos; CARVALHO, Romênia Barbosa; MATTA, Alfredo Eurico; AMORIM, Antônio. **O curso de pedagogia e suas implicações na formação do educador da EJA**. Revista Científica da Faculdade de Santo Agostinho. 14, n. 4, p. 100-119 Disponível em: <https://doi.org/10.12819/2017.14.4.6>

EITERER, Carmem Lucia; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: um projeto em re-construção**. Revista: Educação em Foco. Vol. 10, n. 1 e 2. mar-ago-set, 2005, fev.-2006. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

ELIAS, Karina de Souza. **O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) - USP/FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS D ERIBEIRÃO PRETO. 2017

FAE – Faculdade de Educação. **Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia**. Documento do colegiado de Pedagogia, FaE/UFMG, 2007.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo**. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016

FARIA, H. J. R. **(Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de letras, o PIBID e o projeto sala de educador**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

FARTES, Vera Lúcia B.; GONÇALVES, Maria de Cássia P. B. **Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos**. Práxis Educativa, v. 5, n. 1, p. 47-56, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.047056>

FERRARO, A.R. Analfabetismo. In: In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>. Acesso em 15 jul. 2017

_____. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. Revista Perspectiva, v. 22, n. 01, p. 110-126, 2004.

_____. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200005>

_____. Diagnostico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 22–47, dez. 1999.

_____.; R; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179–200, dez. 2004

NOGUEIRA, Claudio M. M.. **Construindo percursos acadêmicos e profissionais: diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da Fae/UFMG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG.

FRADE BITTENCOURT, Érica Paula; EITERER, Carmem. **A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA EJA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA INICIANTE**. *Formação Docente*, v. 6, p. 87-102, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização e Alfabetização uma Nova Visão do Processo**. Estudos Universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, 1963.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000

_____. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 14. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Adriano Vargas. **Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte**. *Revista de Educação (PUC-RS)* v. 39, n. 2, p. 194-201. 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19888>

FREITAS, Aurilane Mesquita. **Filosofia da Educação: uma história da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968 - 1983]**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.*, vol.23, n.80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FREITAS, Katia Pinheiro; SILVA, Lourdes Helena. Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo. **Educação & Realidade**, vol.41, n.2, p.555-573. 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623647950>

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estatística e Informações. **Perfil demográfico do Estado de Minas Gerais - 2002**. – Belo Horizonte, 2003.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–Educere**. 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**, Porto, Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. [S.l: s.n.], 2019

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAYA, S. M. **Elementos constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina**. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GAYA, S. M.; LAFFIN, M. HERMÍNIA L. F. **Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 177-206, 2013.

GOMES, M. F. C. ; EITERER, Carmem L. **A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da FaE-UFMG - 2003 a 2005**. EDUCAÇÃO EM FOCO (JUIZ DE FORA) , v. 14, p. 187-209, 2009.

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

GONÇALVES, Katia Maria Silva. **Estado do Conhecimento sobre formação de professores para educação de jovens e adultos no Brasil (2000 - 2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo, Barueri: Manole, 2006.

HALL, S. **A identidade em questão**. In: A identidade cultural na pós-modernidade. (Tradução Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro). 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Editora McGraw-Hill de Portugal, Alfragide, 1998.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 26, n. 1, p.151-171, abr., 2011.

HADDAD, S. et al., (1989). **O Ensino Supletivo – Função Suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 70, n. 166, p. 346-70, set./dez.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.

_____. & FREITAS, M.V., (1988). **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos: função suplência – via rádio, televisão e correspondência**. São Paulo, CEDI, 159 p.

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

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos em vinculação com instituições de ensino superior no país**. São Paulo, CRESALC/CEDI. 1979

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>

_____. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDUC, 1987, 136 p.

_____. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991

_____. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (org.), interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997

HARACEMIV, S. M. C.; BRANCO, V. **Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do Curso de Pedagogia? Perspectiva (UFSC)**, v. 32, p. 63-92, 2014.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p63>

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos (Prefácio)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010**. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf> Acesso em 23 de julho de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**, S. Paulo, Cortez, 2001.

INFANTE, Isabel. **Educacion, comunicacion y lenguaje: Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina**. México, CEE - Centro de Estudios Educativos, A.C., 1983.

_____. O analfabetismo funcional na América Latina: Algumas características a partir de uma pesquisa regional. In: **Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília, Inep, 1994a.

_____. **Investigación regional sobre analfabetismo funcional**. Santiago, Unesco/Orealc, 1994b.

KUHN, Naira Fabiéli. **Formação de professores para a EJA: uma análise das produções acadêmicas da região sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças** Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró Reitoria de Graduação, USP, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, UFSC, Florianópolis.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, pp.101-119 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008>

LIMA, Inácia Damasceno. **O curso de pedagogia da UNIR/Campus Porto Velho e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação de egressos de 1998-2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

LOPES, Bruno de Sousa. Formação docente inicial para atuação na educação de jovens e adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 156-165. 2017 Disponível em: https://doi.org/10.14393/REE-v16n12017_rel03

LÚCIO, Vera Regina. **Formação Docente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Universidade do Vale do Itajaí, 2006. (Dissertação de Mestrado).

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Redução da taxa de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960, descrição e análise.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, n. 100, p. 265, out./dez. 1965

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

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. Disponível em: Acesso em 03 de março de 2014.

MARQUES, Denise Travassos. **Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos.** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MARGOTTI, Claudinea. **Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica.** 2016. 113 f. Dissertação (mestrado em Processos 353 Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), São João Del Rei, 2016.

MATI, E. S. **Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.** Brasília, 2011.

MIRA, Levi Nauter de; STRECK, Danilo Romeu. **A PEDAGOGIA FREIREANA EM ESCOLAS DE EJA: REINVENÇÃO E LIMITES** Revista e-Curriculum, vol. 14, núm. 1, enero-marzo, pp. 234-256 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil, 2016

MIRANDA, J. R. **O currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva.** 184 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2010.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (orgs.). **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In: ____ Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011

MOREIRA, Thamyres Xavier. **Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.** 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES** [online]. 2013, vol.33, n.89, pp.15-34 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008>

_____. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 44, maio-agosto, 2010, pp. 329-341 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>

_____. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-393-0539-1>

MOURA, T. M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45 – 72. Jul/dez 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto. 1995, 190p.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

_____. Prefácio. In: **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora. p. 11-17, 2004.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema**. In: SERBINO, R.V. etal. (org). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

Oliveira, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, Edições do Senado Federal; v. 4, 2003

OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de; CARVALHO, Ana Lúcia. **O desafio da formação de professores para atuar na EJA no município de Jussara – BA**. Revista da Faculdade Santo Agostinho, T v. 14, n. 4, p. 19072- 19083, 2015.

OLIVEIRA, I. A.; RODRIGUES, M. M. A. **Educação de jovens e adultos: a formação de educadores populares freireanos**. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 54-76, 2014.

OLIVEIRA, J. C.; SANTOS, S. M. **Entre Histórias e Memórias de Formação na EJA: reflexões acadêmicas**. In: Debora Cristina Jeffrey; Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira; Elmir de Almeida; Jarina Rodrigues Fernandes; Maria Alice de Paula Santos; Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo; Maria Clara Di Pierro; Mariângela Graciano; Roseli Rodrigues de Melo;

(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular**. 1ed. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora Ltda, 2015.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Políticas Públicas e educação de jovens e Adultos. IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484 6.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Verbete “Revolução de 1930”. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

PACCA, J.L.A., VILLANI, Alberto. **Estratégias de ensino e mudança conceitual na atualização de professores**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.14, n.4, p. 222- 228, 1992.

PACHECO, A. G. D.; SILVA, J. N. D. **Formação Inicial de Professores na EJA: Dificuldades encontradas por licenciados no Estágio Supervisionado em Matemática na UESB**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas.

PARANHOS, Ronés de Deus; SHUVARTZ, Marilda. **A relação entre educação ambiental e a educação de jovens e adultos sob a perspectiva da trajetória dos educadores**. Revista Contexto & Educação, v. 28, n. 91, p. 84-105, 2013. ISSN: 2179-1309

PAZ, Juarez da Silva; DANTAS, Tania Regina. Formação para os educadores da educação de jovens e adultos. V **Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Anais. 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfec/index.php/snfec/article/view/168/62> Acesso em: 17 mar. 2016.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. 221. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2003 Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253666>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. **A Faculdade de Educação da UFJF**. Juiz de Fora-MG, 2006 mimeo.

PEREIRA, L. L.S & MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PEREIRA, M. V.; FARE, M. L. **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011 Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.547>

PEREIRA, Maria Rita Nascimento. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração.** 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento.** Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal,** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

QUEIROZ, A. A. et al. (orgs.). **Capacitação tecnológica da população.** Brasília/DF: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2007

RODRIGUES, R. L.; SILVA, A. C. B.; SOLANO, C. H.; AMBROSIO, I. R.; OLIVEIRA, R. B.; **Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar.** Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 20, p. 108-122, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIBAS, Eneida. **Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

RIBAS, M. S.; SILVA, J. B. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas.** In: XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2013.

RIBEIRO, L. L. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?** 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política.** In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2008, Uberlândia-MG. Uberlândia, 2008. v. 1.

RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, T. M. M. **O Ponto Cego da Formação de Professores da para Educação de Jovens e Adultos.** Debates em Educação, v. 3, p. 53-69, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2011v3n6p53>

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: QUEIROZ, Ângelo Azevedo (Org.) et al. **Capacitação tecnológica da população.** Relator Ariosto Holanda. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. 289 p., il. color. (Série cadernos de altos estudos, 4).

_____. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade.** 1997, vol.18, n.60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3301997000300009&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em 15 jan 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>

_____. Alfabetismo e atitudes. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. FONSECA, M. da Conceição. Matriz de referência para medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 45, p. 147-168, jan./abr. 2010 Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae214520102031>

_____.; SOARES, Tufi M. Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar. *Estudos em avaliação educacional*, v.19, n. 41, p 449-464, set/dez 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae194120082070>

_____.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100004> Acesso em: 30 de abril de 2014.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira 1991-2004** – Minas Gerais. Brasília: Inep, 2006

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 8.ed. Petrópolis: Vozes. 1986

SACRISTÁN, J. G. **De donde viene la crisis de la profesión docente,** in Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, S.M. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. **A contribuição de Paulo Freire para formação do/a educador/a na educação de jovens e adultos: análise da produção acadêmica brasileira**. *Fronteiras da Educação*, v. 2, n. 2, p. 77-92. 2013

SARAIVA, L. M. R. Garção Stockler e o “Projeto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. In: MOREIRA, Darlinda; MATOS, José Manuel. **História do Ensino da Matemática em Portugal**. Actas do XIII Encontro de Investigação em Educação Matemática, Beja, 2004. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Goiás, 2006. Anais eletrônicos: A Educação e seus Sujeitos na História. Universidade Católica de Goiás, UCG, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
Acesso em 27 Nov. de 2016.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

_____. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE - **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. ANDE - **Revista da Associação Nacional de Educação** nº11, São Paulo: Cortez, 1985.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2007, vol.37, n.130, pp.43-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Aparecida Maria de Paula Barbosa da. **Aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado -UFMG, 2013.

SILVA, Juliana Lima da. **Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

SILVA, K.W.A.da. **A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios**. 2012. Dissertação (Mestrado -Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M. S. P. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória histórica e perspectivas. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 4, p. 111-116, 1995.

SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG - extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**. V. 17. (Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA) 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25013>

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>

_____. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: DALBEN, A. I. L. F., PEREIRA, J. E. D., SANTOS, L. L. C. P., LEAL(Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v, p. 78-99.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.47, pp.83-100 <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R V. (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, v. 01, p. 89-103.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA da Faculdade de Educação. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2005, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG/ANPEd, 2005. p.

SOARES, Leôncio & PEDROSO, Ana Paula. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. In: ETD Educ. temat. Digit. Campinas, SP, v.15, n.2, p.250-263, mai/ago, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1281>
Acesso em: 02 ago 2015

SOARES, Rafaela Carla e Silva. **O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, R. M. **Analfabetismo no Brasil**. Pará de Minas, Outubro de 2015.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **A educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua prática em processos educativos**, 2005 Disponível em:
http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/nima_imaculada_spigolon.pdf Acesso em 29 out. 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp. 61-88. ISSN 1413-2478.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. 1986. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UFMG. **90 anos de histórias – UFMG 90 ANOS**, 2016. Disponível em:
<<https://www.ufmg.br/90anos/90-anos-de-historias/>> acessado em 21/12//1/2017

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Colegiado do Curso de Pedagogia – Juazeiro. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura Juazeiro – BA 2011**

URPIA, Maria de Fátima Mota; LINS, Maria José de Faria. **A formação inicial de alfabetizadores: entre a existência ideal e o real**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, no 1, p. 65-81.

VARGAS, M. de L. F. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG**. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>

VEIGA, I.P. A (org.) **Caminho da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VENTURA, J. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun.2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v21.n37>

VENTURA, J; BONFIM, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos e Formação Docente Inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. **V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Faculdade de Educação. UNICAMP - Campinas, São Paulo. 2014.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. <https://doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v3n5p22-36>

VENTURA, Jaqueline Pereira; GOMES Dayana; FERREIRA, Daniel. Formação De Docentes Para A Educação De Jovens E Adultos: Reflexões Sobre A Experiência Do Pibid Interdisciplinar. **Revista de Educação (PUC-RS)** v. 39, n. 2, p. 194-201. 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2016.25695>

VIEIRA, David Gueiros. Prefácio. In: OLIVEIRA, Antônio de Almeida. O ensino público. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, p. 13-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13597560308559441>

VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva G. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90). Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1819t.PDF>>. Acesso em 01 outubro 2016.

VIEIRA, Marilene de Melo. Filosofia da educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-20042010-141235. Acesso em: 2018-08-11. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-20042010-141235>

VICENTINI, P.P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: Representações em disputa. Paula Perin. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

GRADE CURRICULAR - DIURNO (2800) - FAE/UFMG -1985

DISCIPLINAS						
1º	ECN-101 Economia A-1	SOA-101 Sociologia I	CIP-102 Política I	FIL-156 - Lógica Do Pensamento Científico	ADE-130 Estrutura E Funcionamento Do Ensino	-----
2º	CAE-129 Psicologia Educ.I	CAE-133 Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educ.I	CAE História Educ.I	-----	EST-178 Estatística Aplicada À Educação	ADE-601 Prática Educativa I
3º	ADE-131 Organização Educação	CAE-104 Sociologia Educ. I	CAE-109 História Educ.II	CAE-111 Filosofia Educ.I	MTE-166 Fund. Ensino Língua Materna	CAE-101 Prática Educativa
4º	CAE-130 Psicologia Educ.II	CAE-105 Sociologia Educ. II	MTE-163 Didática- Pedagogia	CAE-112 Filosofia Educ.II	MTE-170 Alfabetização: Processos E Métodos	CAE-64 Prática Educativa I
5º	CAE-131 Psicologia Educ.III	-----	ADE-001 Estrutura e Funcionamento Ensino de 1º e 2º Graus I	ADE-136 Currículos Programas I	MTE-007 Metodologia Ensino 1º Grau: português	MTE-628 PE: Prática Ensino Escola de 1º Grau (estágio)
6º	CAE-132 Psicologia Educ.IV	MTE-005 Fund. Metodologia Ensino matemática I	ADE-002 Estrutura e Funcionam. Ensino de 1º e 2º Graus II	Optativa	MTE-003 Fund. Met. Ensino Ciências Biológicas	MTE-62 PE: Estág. Sup. Esc. 1º Grau ou MTE-629 PE: Estágio Sup. Esc. Normal
7º	MTE-001 Fund. Metodologia Ensino de História	MTE-006 Fund. Metodologia Ensino Matemática	Específica "A"	Específica "B"	MTE-002 - Fund. Metodologia Ensino de Geografia	Específica "C"
8º	Optativa	MTE-004 Fund. Metodologia. Ensino Ciências Físicas	-----	Específica "D"	PE:ESTÁG. Supervisionado I (Habilitação Específica)	PE: ESTÁG. Supervisionado II (Habilitação Específica)
9º	ECN-101 Economia A-1	SOA-101 Sociologia I	CIP-102 Política I	FIL-156 Lógica do Pensamento Científico	ADE-130 - Estrutura e Funcionamento do Ensino	-----

GRADE CURRICULAR - NOTURNO (2801) – FAE/UFMG -1985

DISCIPLINAS					
1º	ECN-101 Economia A-1	SOA-101 Sociologia I	CIP-102 política I	FIL-156 Lógica Do Pensamento Científico	ADE-130 Estrutura e Funcionamento do Ensino
2º	CAE-129 Psicologia Educ.I	CAE-133 - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educ.I	CAE História Educ.I	EST-178 Estatística Aplicada à Educação	ADE-601 Prática Educativa I
3º	ADE-131 Organização Educação	CAE-104 Sociologia Educ.I	CAE-109 História Educ.II	CAE-111 Filosofia Educ.I	CAE-101 Prática Educativa II
4º	CAE-130 Psicologia Educ.II	CAE-105 Sociologia Educ.II	MTE-163 Didática-Pedagogia	CAE-112 Filosofia Educ.II	CAE-64 Prática Educativa III
5º	CAE-131 Psicologia Educ.III	-----	MTE-166 Fund. Ensino Língua Materna	ADE-001 Estrutura e Funcionam. Ensino de 1º e 2º Graus I	ADE-136 Currículos Programas I
6º	CAE-132 Psicologia Educ.IV	MTE-005 - Fund. Metodologia Ensino matemática I	MTE-170 Alfabetização: Processos E Métodos	ADE-002 Estrutura e funcionam. Ensino de 1º e 2º Graus II	MTE-628 PE: Prática Ensino Escola de 1º Grau (ESTÁGIO)
7º	MTE-004 Fund. met. Ensino ciências físicas	MTE-006 - Fund. Metodologia Ensino matemática I I	MTE-007 Metodologia Ensino 1º Grau: português	MTE-002 Fund. Metodologia Ensino de Geografia	MTE-627 - PE: Estágio Sup. Esc. 1º Grau ou MTE-629 - PE: Estágio Sup. Esc. Normal
8º	Optativa	MTE-003 - Fund. Metodologia de Ensino C. Biológicas	Específica "A"	Específica "B"	Específica "C"
9º	MTE-001 Fund. Metodologia Ensino de História	OPTATIVA	PE: Estágio supervisionado I (Habilitação Específica)	Específica "D"	PE: Estágio Supervisionado. II (Habilitação Específica)

DISCIPLINAS COMUNS A QUALQUER HABILITAÇÃO

Código	Denominação da disciplina	C/H	CR
ADE 130	Estrutura e funcionamento do ensino	60	04

CIP 102	Política i	60	04
ECN 101	Economia I	60	04
FIL 156	Lógica do Pensamento Científico	60	04
SOA 101	Sociologia I	60	04
CAE 108	História da Educação I	60	04
CAE 129	Psicologia da Educação I	60	04
CAE 133	Métodos e Técnicas Pesq. em educação i	60	04
ADE 601	Prática Educativa i	60	04
EST 178	Estatística Aplicada à Educação	60	04
ADE 131	Organização da Educação	60	04
CAE 104	Sociologia da Educação I	60	04
CAE 109	História da Educação II	60	04
CAE 111	Filosofia da Educação I	60	04
CAE 601	Prática Educativa II	60	04
MTE 166	Fundamentos ens. Língua Materna	60	04
CAE 105	Sociologia da Educação II	60	04
CAE 112	Filosofia da Educação II	60	04
CAE 130	Psicologia da Educação II	60	04
CAE 604	Prática Educativa III	60	04
MTE 163	Didática-Pedagogia	60	04
MTE 170	Alfabetização: Processos e Métodos	60	04
CAE 131	Psicologia da educação III	60	04
ADE 001	Estrutura e Funcionamento Ensino 1 e 2 graus i	60	04
ADE 136	Currículos e programas i	60	04
MTE 007	Metodologia ens. 1º Grau: português	60	04
CAE 132	Psicologia da Educação Iv	60	04
ADE 002	Estrutura e Funcionamento. Ens. 1 e 2 graus ii	60	04
MTE 003	Fundamento Metodologia Ensino Ciências biológicas	60	04
MTE 005	Fundamento Metodologia Ensino Matemática i	60	04
MTE 001	Fundamento Metodologia Ensino De História	60	04
MTE 002	Fundamento Metodologia Ensino De Geografia	60	04
MTE 006	Fundamento Metodologia Ensino Matemática II	60	04
MTE 004	Fundamento Metodologia Ensino Ciências físicas	60	04

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO "EDUCAÇÃO DE ADULTOS"

CÓDIDO	Denominação da disciplina	C/H	CR
CAE 138	Fundamentos da Educ. de adultos (1)	60	04
ADE 138	Organização da Educação de adultos (1)	60	04
ADE 144	Currículos e programas p/Ed. adultos (2)	60	04
MTE 180	Didática: alternativa. em Ed. Adultos (2)	60	04
ADE 604	Pe: estágio supervisionado em Ed. Adultos i (1)	60	04
ADE 605	Pe: estágio supervisionado. em Ed. Adultos ii (2)	60	04

DISCIPLINAS OPTATIVAS PARA QUALQUER HABILITAÇÃO

CÓDIGO	Denominação da disciplina	C/H	CR
ADE 152	Educação e trabalho	60	04
ADE 153	Educação rural	60	04
ADE 154	Planejamento educacional	60	04
ADE 155	Tóp. Esp. em administração da educação	60	04

CAE 141	Educação especial	60	04
CAE 142	Filosofia da educação brasileira	60	04
CAE 143	Métodos Técnicas de Pesquisa em educação II	60	04
CAE 144	Tóp. Esp. Ciências aplicadas a educação	60	04
MTE 185	Didática: propostas metodológicas	60	04
MTE 186	Educação e informática	60	04
MTE 187	Oficina de arte-educação	60	04
MTE 188	Oficina de recursos didáticos	60	04
MTE 189	Tóp. Esp. Métodos e Técnicas de ensino	60	04

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO "EDUCAÇÃO DE ADULTOS

CÓDIGO	Denominação da disciplina	C/H	CR
CAE138	Fundamentos da Educação de adultos (1)	60	04
ADE138	Organização da Educação de adultos (1)	60	04
ADE144	Currículos e programas p/Educação de adultos (2)	60	04
MTE180	Didática: alternativa em Educação de Adultos (2)	60	04
ADE604	Pe: estágio supervisionado. em Educação Adultos 1(1)	60	04
ADE605	Pe: estágio supervisionado em Educação Adultos II (2)	60	04

DISCIPLINAS OPTATIVAS PARA QUALQUER HABILITAÇÃO

Código	Denominação da Disciplina	C/H	CR
ADE152	Educação e Trabalho	60	04
ADE153	Educação Rural	60	04
ADE154	Planejamento Educacional	60	04
ADE155	Tópicos Especiais Em Administração da Educação	60	04
CAE141	Educação Especial	60	04
CAE142	Filosofia da Educação Brasileira	60	04
CAE143	Métodos Técnicas Pesquisa em educação II	60	04
CAE144	Tópicos Especiais Ciências Aplicadas a Educação	60	04
MTE185	Didática: Propostas Metodológicas	60	04
MTE186	Educação e Informática	60	04
MTE187	Oficina de Arte-Educação	60	04
MTE188	Oficina de Recursos Didáticos	60	04
MTE189	Tópicos Especiais Métodos e Técnicas. De ensino	60	04

DISCIPLINAS CURRÍCULO FAE/UFMG 2002 ELENCO DE DISCIPLINAS

PERÍODO 01

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-requisitos	MD	2	2	2
							HB	09	09	09
							EF	01	02	03
ADE007	Política Educacional I	04	060	060	000			OB	OB	OB
CAE??	Prática Educativa I	04	060	000	060			OB	OB	OB
CAE005	Metodologia de pesquisa	04	060	060	000			OB	OB	OB
CAE104	Sociologia da educação I	04	060	060	000			OB	OB	OB
CAE108	História Da Educação I	04	060	060	000			OB	OB	OB
CAE111	Filosofia Da Educação I	04	060	060	000			OB	OB	OB
						CH total	OB	360	360	360

PERÍODO 02

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE009	Política Educacional II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
CAE??	Prática Educativa II	04	060	000	060			OB	OB	OB	OB
CAE105	Sociologia da Educação II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
CAE109	História da Educação II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
CAE112	Filosofia da Educação II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB

CAE129	Psicologia da Educação I	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
						CH total	OB	360	360	360	360

PERÍODO 03

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE010	Currículo: teoria e prática	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
CAE007	Antropologia e educação	04	060	000	060			OB	OB	OB	OB
CAE130	Psicologia da educação II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE005	Fundam. Metodologia de Ensino Matemática I	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
	Carga optativa direcionada	04	060					OD	OD	OD	OD
	Carga optativa direcionada	04	060					OD	OD	OD	OD
						CH total	OB	240	240	240	240
						CH total	OD	120	120	120	120

PERÍODO 04

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
CAE131	Psicologia da educação III	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE006	Fundam. Metodologia de Ensino Matemática II	04	060	000	060			OB	OB	OB	OB
MTE025	Didática	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE???	Prática Educativa III	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE024	Fund. Met. Ens. da Ling. Portuguesa	04	060	060	000						
	Carga optativa	04	060					OD	OD	OD	OD
						CH total	OB	240	240	240	240
						CH total	OD	120	120	120	120

PERÍODO 05

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE011	Processos Educativas nas Ações Coletivas I	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
ADE012	Gestão da Escola e Coord. Pedagógica I	04	060	000	060			OB	OB	OB	OB
MTE028	Fund e Metodologia Ensino Ciências naturais	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE030	Fundamento da Interpretação Esp-Temp da Realidade Social	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
MTE026	Alfabetização e Letramento	04	060	060	000						
	Carga optativa	04	060					OP	OP	OP	OP
						CH total	OB	300	300	300	300

PERÍODO 06

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE013	Processos Educativos nas Ações Coletivas II	04	060	060	000			OB	OB	OB	OB
CAE008	Temas Fundamentais Ciências da Educação	04	060	000	060			OB	OB	OB	OB
CAE???	Fundamentos da Educ. Especial e Educ. Inclusiva Dificuldades no Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita	04	060	060	000	MTE026		OB	OB	OB	OB
MTE032	Teorias em Pedagogia	04	060	060	000	MTE025		OB	OB	OB	OB
MTE033	Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	04	060	060	000						
MTE034	Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	04	060	060	000						
MTE035	Metodologia do Ensino de História	04	060	000	060	MTE030					

MTE036	Metodologia do Ensino de Geografia	04	060	060	000	MTE030					
MTE???	Prática Educativa IV: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	060	060	000						
						CH total	OB	240	240	240	240
						CH total	EC	120	120	120	120

PERÍODO 07

Código	Denominação	C R	T O	C H T	C H P	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE014	Gestão da Escola e Coord. Pedagógica II	04	060	060	000				OB		
ADE015	Gestão econômica da Educação	04	060	060	000				OB		
AOE023	Organização Ed. Infantil	04	060	060	000						OB
AOE026	Organização da Educ. de Jovens e Adultos	04	060	060	000					OB	
CAE012	Fundam. Psicológicos da Educação Infantil	04	060	060	000						OB
MTE037	Comunicação Educativa	04	060	060	000			OB			
MTE043	Prát. Discursiva Gêneros e Tipos De Texto	04	060	060	060				OB		
MTE044	Produção de Textos Escritos Teoria e Prática	04	060	060	000				OB		
MTE050	Educação Matemática de Jovens e Adultos	04	060	060	000					OB	
MTE052	Didática: Alternativas na Educação Infantil	04	060	060							OB
MTE055	Didática Alternativas Educ. Jovens e Adultos	04	060	000							OB
	Carga Optativa complementar							OC	OC	OC	OC
	Carga Eletiva							EL	EL	EL	EL
						CH total	OB	180	180	180	180
						CH total	OC	060	060	060	060
						CH total	EL	060	060	060	060

PERÍODO 08

Código	Denominação	C R	T O T	C H T	C H P	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
							EF	01	02	03	04
ADE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Superv. Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I	04	060	000	060			EC			
ADE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Superv. Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica II	04	060	000	060			EC			
ADE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Super. Educação de Jovens e Adultos I	04	060	000	060					EC	
ADE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Superv. Educação de Jovens e Adultos II	04	060	000	060					EC	
MTE???	Prát. Educativa V: Estágio Curricular Superv. Alfabetização Leitura e Escrita I	04	060	000	060				EC		
MTE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Superv. Alfabetização Leitura e Escrita II	04	060	000	060				EC		

MTE???	Prát. Educativa V: Estágio Curricular Superv. Educação Infantil I	04	060	000	060							EC
MTE???	Prát. Educativa VI: Estágio Curricular Superv. Educação Infantil II	04	060	000	060							EC
	Carga Optativa	04	060					OP	OP	OP		OP
	Carga Eletiva	04	060					EL	EL	EL		EL
						CH total	EC	120	120	120		120
						CH total	OP	060	060	060		060
						CH total	EL	060	060	060		060

Código	Denominação	CR	TOT	CHT	CHP	Pré-req	MD	2	2	2	2
							HB	09	09	09	09
ADE013	Processos Educ. Ações Coletivas II	04	060	060	000	ADE011	EF	01	02	03	04
ADE014	Gestão da Escola e Coord. Pedagógica II	04	060	060	000				OP	OP	OP
ADE015	Gestão Econômica da Educação	04	060	060	000				OP	OP	OP
ADE018	Tópicos em Gestão da Educ.	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
ADE021	Monografia em Educação de Jovens e Adultos	04	060	060	000					OP	
ADE022	Tópicos Em Educação De Jovens E Adultos	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
ADE023	Organização da Ed. Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	
ADE024	Monografia Em Educação Infantil	04	060	060	000						OP
ADE025	Tópicos Em Educação Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
ADE026	Organização da De Jovens E Adultos	04	060	060	000			OP	OP		OP
CAE???	Fund. da Educ. Especial e Educ. Inclusiva	04	060	060	000				OP	OP	OP
CAE008	Temas Fundamentais Ciências Da Educação	04	060	060	000				OP	OP	OP
CAE009	Monografia E Pesquisa I	04	060	060	000			OP			
CAE010	Monografia E Pesquisa II	04	060	060	000			OP			
CAE011	Tópicos Em Ciências Da Educ.	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
CAE012	Fundam. Psicológicos da Educação Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	

CAE013	História Da Infância E Da Educ. Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
COM08	Comunicação e Movimentos Sociais	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
OCP021	Introdução A Teoria Democrática	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
DCP023	Estado Moderno E Capitalismo	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
ECN010	Tópicos Em Economia	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
EFI006	Ritmo E Movimento	04	060	020	040			OP	OP	OP	OP
EFI007	Introdução Recreação Estudos Sobre Lazer	04	060	060	030			OP	OP	OP	OP
EST178	Estatística Apl. a Educação	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
FIL028	Introdução A Filosofia: Ética	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
FIL029	Intr. A Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia.	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
FIT005	Movimento E Desenvolvimento Humano I	05	075	045	030			OP	OP	OP	OP
HIS039	Introdução A História da Cultura	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
MTE???	Dificuldades Ensino-aprendiz. Da Leitura e da Escrita	04	060	060	000	MTE026		OP		OP	OP
MTE032	Teorias Em Pedagogia	04	060	060	000	MTE025			OP	OP	OP
MTE033	Metodologia Ensino C. Biológicas	04	060	060	000			OP			
MTE034	Metodologia Ensino C. Físicas	04	060	060	000			OP			
MTE035	Metodologia Ensino História	04	060	060	000	MTE030		OP			
MTE036	Metodologia Ensino Geografia	04	060	060	000	MTE030		OP			
MTE037	Comunicação Educativa	04	060	060	000				OP	OP	OP
MTE033	Tópicos Em Educação E Linguagem	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
MTE039	Tópicos Em Ensino De Ciências	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
MTE040	Top. em Processos de Ensino	04	060	060	000			OP	OP	OP	OP
MTE???	As interfaces do Ensino-aprendizagem da língua escrita	04	060	060	000			OP	OC	OC	OP
MTE???	A Leitura: Teoria E Prática	04	060	060	000			OP		OP	OP
MTEG44	Produção de Textos Escritos: Teoria E Prática	04	060	060	000			OP		OP	OP
MTE045	Monografia Em Alfabetização Leitura E Escrita	04	060	060	000				OP		
MTE050	Educação Matemática de Jovens e Adultos	04	060	060	000			OP	OP		OP
MTE051	Arte e Movimento na Educação Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	OC
MTE052	Didática Alternativas da Educ. Infantil	04	060	060	000			OP	OP	OP	
MTE055	Didática Alternativas Educ. Jovens e Adultos	04	060	060	000			OP	OP		OP
SOA046	Abordagens Temáticas Em Sociologia	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
SOA047	Abordagens Temáticas Em Antropologia	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD
SOA048	Fund. Análise Sociológica	04	060	060	000			OD	OD	OD	OD

DISCIPLINAS OPTATIVAS

ESTRUTURAÇÃO DO CURSO POR MODALIDADE/HABILITAÇÃO/ÊNFASE

MOD	HAB	ENF	DENOMINAÇÃO
2	09	00	PEDAGOGIA-LICENCIATURA
2	09	00	Licenciatura -Magistério nos Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C./ F. Livre
2	09	01	Licenciatura -Magistério nos Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica / F. Livre
2	09	02	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Alfabetização, Leitura E Escrita / F. Livre
2	09	03	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Ed. Jovens e Adultos / F. Livre
2	09	04	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Ed. Infantil / F. Livre
2	09	05	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C / Aberta / F. Livre
2	09	06	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C /: Gestão Educacional E Coordenação Pedagógica / Aberta / F. Livre
22	09	07	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C / Alfabetização, Leitura E Escrita / F. Livre
2	09	08	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Ed. Jovens e Adultos / Aberta / F. Livre
2	09	09	Licenciatura -Magistério Anos Iniciais Ens. Fundamental / F.C.: Ed. Infantil / Aberta / F. Livre

LEGENDA

MOD/MD – Modalidade	OB - Disciplina Obrigatória
---------------------	-----------------------------

HAB/HB - Habilitação	EL - Disciplina Eletiva
ENF/EF - Ênfase	OP - Disciplina Optativa
CR-Créditos	OC - Optativa Complementar
CH - Carga Horária	OD - Optativa Direcionada
TOT - Carga Horária Total	GR - Grupos De Optativas
CHT - Carga Horária Teórica	PAD - Tempo padrão
CHP - Carga Horária Prática	MIN-Tempo Mínimo
CM - Disciplina De Currículo Mínimo	MAX - Tempo Máximo
	EC - Estágio Curricular

ESTRUTURA CURRICULAR CURSO: PEDAGOGIA UFSJ -

(Reconhecido pelo Decreto Nº 42518, de 12/11/57 - Aprovado pelo Parecer Nº 407/83 de 02/08/83 - C.F.E.)

período	código	disciplinas (parte comum)	tipo	c.h.
1	EF064	Educação Física I	DLE	30
1	FIL05	Introdução à Filosofia	OCO	60
1	MTD04	Metodologia Científica	OCO	60
1	SOC08	Sociologia Geral I	OCO	60
1	POR02	Língua Portuguesa I	OCO	60
2	DID06	Didática I	OCM	60
2	EFO65	Educação Física II	DLE	30
2	HIS13	História da Educação I	OCM	60
2	SOC09	Sociologia Geral II	OCM	60
2	SOC10	Sociologia da Educação I	OCM	60
3	DID07	Didática II	OCM	60
3	EF066	Educação Física III	DLE	30
3	EFE12	Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio	OCM	60
3	HIS14	História da Educação II	OCM	60
3	PSI45	Psicologia da Educação I	OCM	60
3	SOC11	Sociologia da Educação II	OCM	60
4	DID08	Didática III	OCM	60
4	EFO67	Educação Física IV	DLE	30
4	FIL20	Filosofia da Educação I	OCM	60
4	HIS15	História da Educação III	OCM	60
4	PSI46	Psicologia da Educação II	OCM	60

5	DID09	Didática IV	OCM	60
5	FIL21	Filosofia da Educação II	OCM	60
6	HIS16	História da Educação IV	OCM	60
6	DID10	Didática V	OCM	60
CARGA HORÁRIA DA PARTE COMUM				1380
PARTE DIVERSIFICADA POR HABILITAÇÃO				
HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO				
período	código	disciplinas (parte comum)	tipo	c.h.
3	EST05	Estatística Aplicada à Educação I	OCO	60
4	EST06	Estatística Aplicada à Educação II	OCO	60
5	MDI01	Medidas Educacionais I	OCO	60
6	MEF01	Metodologia do Ensino Fundamental I (Fundamentos Gerais)	OCM	60
7	MEF02	Metodologia do Ensino Fundamental II	OCM	60
5	PRE05	Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)	OCM	30
6	PRE06	Prática de Ensino de Matemática (Ensino Fundamental)	OCM	30
7	PRE07	Prática de Ensino de Ciências (Ensino Fundamental)	OCM	30
8	PRE08	Prática de Ensino de História (Ensino Fundamental)	OCM	30
8	PRE09	Prática de Ensino de Geografia (Ensino Fundamental)	OCM	30
8	PRE010	Prática de Ensino de Fundamentos da Educação e Didática (Ensino Médio)	OCM	150
DISCIPLINAS OPTATIVAS (A critério do Colegiado de Curso)				540
HABILITAÇÃO: SUPERVISÃO ESCOLAR				
período	código	disciplinas (parte comum)	tipo	c.h.
3	EST05	Estatística Aplicada à Educação I	OCO	60
4	EST06	Estatística Aplicada à Educação II	OCO	60
5	LEG03	Legislação de Ensino	OCO	60
5	MDI01	Medidas Educacionais I	OCO	60
6	CPR01	Currículos e Programas I	OCM	60
6	PMS01	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	OCM	60
7	CPR02	Currículos e Programas II	OCM	60
7	PMS02	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	OCM	60
8	ESP07	Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar	OCM	210
DISCIPLINAS OPTATIVAS (A critério do Colegiado de Curso)				420

ESTRUTURA CURRICULAR

CURSO: PEDAGOGIA

(Reconhecido pelo Decreto Nº 42518, de 12/11/57 - Aprovado pelo Parecer Nº 407/83 de 02/08/83 - C.F.E.)

HABILITAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR				
PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINAS (PARTE COMUM)	TIPO	C.H.
3	EST05	Estatística Aplicada à Educação I	OCM	60
4	EST06	Estatística Aplicada à Educação II	OCM	60
5	LEG03	Legislação de Ensino	OCO	60
5	MDI01	Medidas Educacionais I	OCO	60
6	PME01	Princípios e Métodos de Administração Escolar I	OCM	60
7	PME02	Princípios e Métodos de Administração Escolar II	OCM	60
8	ESP06	Estágio Supervisionado de Administração Escolar	OCM	210
DISCIPLINAS OPTATIVAS (A critério do Colegiado de Curso)				540
HABILITAÇÃO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL				
PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINAS (PARTE COMUM)	TIPO	C.H.
3	EST05	Estatística Aplicada à Educação I	OCO	60
4	EST06	Estatística Aplicada à Educação II	OCO	60
5	MDI01	Medidas Educacionais I	OCM	60
6	ORV01	Orientação Vocacional I	OCM	60
6	OED01	Princípios e Métodos de Orientação Educacional I	OCM	60
6	MDI02	Medidas Educacionais II	OCM	60
7	OED02	Princípios e Métodos de Orientação Educacional II	OCM	60
7	ORV02	Orientação Vocacional II	OCM	60
7	PAT01	Elementos de Psicopatologia	OCO	60
7	PSI47	Psicologia da Personalidade	OCO	60

8	ESP08	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional I	OCM	105
8	ESP09	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional II	OCM	105
DISCIPLINAS OPTATIVAS (A critério do Colegiado de Curso)				600
HABILITAÇÃO: INSPEÇÃO ESCOLAR				
PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINAS (PARTE COMUM)	TIPO	C.H.
3	EST05	Estatística Aplicada à Educação I	OCO	60
4	EST06	Estatística Aplicada à Educação II	OCO	60
5	LEG03	Legislação de Ensino	OCO	60
5	MDI01	Medidas Educacionais	OCO	60
6	PMI01	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar I	OCM	60
7	PMI02	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar II	OCM	60
8	ESP05	Estágio Supervisionado de Inspeção Escolar	OCM	210
DISCIPLINAS OPTATIVAS (A critério do Colegiado de Curso)				540
CARGA HORÁRIA TOTAL POR HABILITAÇÃO				
Habilitação: Magistério DAS Matérias Pedagógicas do Ensino Médio				2520
Habilitação: Supervisão Escolar				2490
Habilitação: Administração Escolar				2490
Habilitação: Orientação Educacional				2790
Habilitação: Inspeção Escolar				2490

Composição Curricular do Curso de Pedagogia UFSJ 2003

DISCIPLINAS	CH
NÚCLEO CONTEXTUAL	
Seminários de Pedagogia	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino Brasileiro	60
Psicologia da Educação	120
História da Educação	120
Filosofia da Educação	120
Sociologia da Educação	120
Educação e Interdisciplinaridade	60
SUBTOTAL	660
NÚCLEO INSTRUMENTAL	
Educação Infantil	120
Estatística Aplicada à Educação	60
Educação Inclusiva	60
Fundamentos e Didática da Alfabetização	60
Fundamentos e Didática de Arte-Educação	60
Fundamentos e Didática de História	60
Fundamentos e Didática de Geografia	60
Fundamentos e Didática de Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Didática de Matemática	60
Teoria e Planejamento Curricular	60
Avaliação Educacional	60
Fundamentos e Didática de Ciências Naturais	60
Organização do Trabalho Pedagógico	60
SUBTOTAL	840

NÚCLEO ARTICULADOR	
Metodologia da Pesquisa em Educação	60
Prática Pedagógica	420
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	90
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Arte-Educação	60
Estágio Supervisionado em História e Geografia	60
Pesquisa em Educação	30
Estágio Supervisionado em Matemática e Ciências	60
Seminário de Pesquisa/Monografia	60
Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica	150
SUBTOTAL	990
ELETIVAS	270
SUBTOTAL	2760
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200
Trabalho Final de Curso (Monografia)	300
SUBTOTAL	500
TOTAL	3.260

As temáticas das disciplinas eletivas poderão versar sobre os seguintes campos de conhecimento, dentre outros:

- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Inclusiva de Portadores de Necessidades Especiais
- Educação e Movimentos Sociais
- Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- Formação de Professores
- História da Educação Regional
- Introdução à Informática e Educação
- Literatura Infantil
- Movimento e Corporeidade na Educação de Crianças
- Multiculturalismo e Educação
- Pedagogia e Profissão
- Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais
- Primeiros Socorros no Atendimento de Crianças

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FACED/UFU – ATUALIZAÇÃO CURRICULAR 1996 - 1º AO 3º ANO

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Métodos e Técnicas de Pesquisa (CH anual-120)	Princípios e Métodos de Orientação e Supervisão Escolar (CH anual-120)	Princípios e Métodos de Orientação e Supervisão Escolar 2 (CH anual-90)
Sociologia Geral e da Educação 1 (CH anual-120)	Sociologia Geral e da Educação 2 (CH anual-60)	Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura do Brasil na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CH anual-120)
Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio (CH anual-90)	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio 2 (CH anual-60)	Didática e Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CH anual-120)
História da Educação 1 (CH anual-90)	História da Educação 2 (CH anual-90)	Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CH anual-120)
Filosofia (CH anual-60)	Filosofia da Educação (CH anual-120)	Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CH anual-120)
Didática (CH anual-120)	Psicologia da Educação 1 (CH anual-120)	Psicologia da Educação 2 (CH anual-120)
Princípios e Métodos Educação Infantil (CH anual-120)	Currículos e Programas (CH anual-120)	

Fonte: (Site da instituição: www.ufu.br. Disponível em 23/02/2002)

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FACED/UFU – ATUALIZAÇÃO CURRICULAR 1996 – 4º ANO

Quarto ano
Princípios e Métodos de alfabetização (CH anual-120)
Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar (CH anual-120)
Optativa (CH anual-60)
Optativa (CH anual-60)
Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Superv. 2(Séries Iniciais do Ensino Fundamental)* (CH anual-teórica 60, prática 150)
Estágio Superv. em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar ou Administração Escolar ou Inspeção escolar** (CH anual- teórica 60, prática 150)
Prática de Ensino sob forma de Estágio Superv. 1 (Educação Infantil)* (CH anual-teórica 60, prática 150)
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 3 (Didática)**** (CH anual- teórica 30, prática 60) ou
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 4 (Filosofia da Educação)**** (CH anual- teórica 30, prática 60) ou
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 5 (História da Educação)**** (CH anual- teórica 30, prática 60) ou
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 6 (Psicologia da Educação)**** (CH anual- teórica 30, prática 60) ou
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 7 (Sociologia da Educação)**** (CH anual- teórica 30, prática 60) ou
Prática de Ensino sob Forma de Estágio Superv. 8 (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio)**** (CH anual- teórica 30, prática 60)

Fonte: (Site da instituição: www.ufu.br. Disponível em 23/02/2002

Carga horária por Habilitação

Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental - 2.550
Pedagogo (OE. ou SE ou AE. ou IE)- 2.760
Magistério na Educação Infantil - 2.760
Magistério das matéria Pedagógicas do curso normal - 2.820

Fonte: (Site da instituição: www.ufu.br. Disponível em 23/02/2002

*As disciplinas referentes à habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental São obrigatórias a todas as demais habilitações

**O aluno que pretende graduar-se nas habilitações da área do pedagogo: OE. SE. AE. IE. deverá, ao final do 4º ano, ter cursado também as disciplinas Estágio supervisionado correspondente:

Estágio Supervisionado 1

Estágio Supervisionado 2

Estágio Supervisionado 3

Estágio Supervisionado 4

***O aluno que pretende graduar-se na habilitação do Magistério para a Educação Infantil deverá cursar a disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado correspondente: Séries iniciais do ensino fundamental.

****O aluno que pretende graduar-se em uma das disciplinas da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do curso Normal deverá cursar a disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado correspondente.

- As disciplinas optativas poderão ser cursadas a partir do 2ºano. Disciplinas cursadas em outros cursos só poderão ser aproveitadas para cumprimento da carga horária referente às disciplinas optativas, referente às disciplinas optativas, mediante parecer do colegiado do curso de Pedagogia.

Disciplinas optativas (19):Teorias construtivistas, oficinas pedagógicas 1, oficinas pedagógicas 2, Educação Especial, tópicos em psicologia, monografia 1, monografia 2, Pesquisa em Educação 1, Pesquisa em educação 2, literatura infantil e o imaginário da criança, análises de dados em educação, produção de textos, tópicos em pedagogia empresarial, fundamentos da linguagem, introdução a informática na educação, alfabetização de adultos, expressão lúdica, educação e saúde, introdução a pedagogia (Fonte: UFU, 2002)

GRADE DO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF - 1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA UFJF DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS – PROEN CAMPUS UNIVERSITÁRIO – MARTELOS – JUIZ DE FORA – MG CEP: 36036-330 TEL (32) 229-3733 FAX (32) 229-3737						
Correspondência do Currículo Mínimo						
CURSO: PEDAGOGIA 01.1						
Nº Ord	Matéria do Currículo Mínimo	Código	Disciplinas correspondentes na UFJF Disciplina	Cr	Ch	Pré- Requisito

a) TRONCO COMUM					
01	Sociologia Geral	CS0001	Sociologia I	04	60 -----
02	Sociologia da Educação	EDU008	Sociologia da Educação I	04	60 CS0001
		EDU009	Sociologia da Educação II	04	60 EDU008
		EDU016	Sociologia da Educação IV	03	45 EDU009
03	Psicologia da Educação	PE0031	Psicologia da Educação I	04	60 -----
		PE0032	Psicologia da Educação II	04	60 -----
		PE0033	Psicologia da Educação III	04	60 PE0032
		PE0034	Psicologia da Educação IV	04	60 -----
04	História da Educação	EDU005	História da Educação I	04	60 -----
		EDU006	História da Educação II	04	60 EDU005
		EDU007	História da Educação III (Evolução da Educação no Brasil)	04	60 EDU006
05	Filosofia da Educação	EDU001	Filosofia da Educação I	04	60 FIL027
		EDU002	Filosofia da Educação II (Reflexão Crítica da Prática Pedagógica)	04	60 EDU001
			Filosofia da Educação IV	03	45 EDU002
06	Didática	MTE001	Didática I	04	60 -----
		MTE002	Didática II	04	60 MTE001
07	Estrutura e Func. do do Ensino de 1º Grau Ensino	ADE001	Estrutura e Funcionamento do do Ensino de 1º Grau Ensino	04	60 -----
08	Estrutura e Func. do do Ensino de 2º Grau Ensino	ADE002	Estrutura e Funcionamento do do Ensino de 2º Grau Ensino	04	60 ADE001
09	Estatística Aplicada à Educação	EST006	Estatística Aplicada à Educação	04	60 -----
ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE NO TRONCO COMUM					
		MAT017	Elementos de Matemática I	04	60 -----
		LEC003	Português I	04	60 -----
		FIL027	Introdução à Filosofia	04	60 -----
		PEO020	Biologia Aplic. A Educação	04	60 -----
		MTE072	Introdução A Pesquisa Pedagógica	04	60 EST006
		MTE007	Introdução ao Planejamento da Educação	04	60 -----
		MTE008	Introdução A Educação Especial	04	60 -----
		MTE113	Metodologia do Trabalho Científico X	04	60 -----

Fonte: Almeida, 2016, Anexos

GRADE DO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF – 1997

Nº Ord	Matéria do Currículo Mínimo	Código	Disciplinas correspondentes na UFJF Disciplina	Cr	Ch	Pré-Requisito
b) HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E HABILITAÇÃO EM INSPEÇÃO ESCOLAR						
10	Princípios e Métodos de Administração Escolar	ADE020	Princípios e Métodos de Administração Escolar	04	60	ADE002
		ADE041	Estágio Supervisionado de Administração Escolar	--	120	ADE020
11	Legislação do Ensino	ADE044	Legislação do Ensino	04	60	ADE002
ENRIQUECIMENTO DA UNIVERSIDADE						
12	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	ADE038	Planejamento Curricular	03	45	MTE001
		ADE026	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	04	60	ADE020
		ADE042	Estágio Supervisionado de Inspeção Escolar	--	120	ADE041
			Disciplinas Optativas	34	510	
b) HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO – Professor para as séries iniciais de ensino de 1º Grau e das matérias pedagógicas do 2º Grau						
13	Metodologia do Ensino de 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60	MTE069
		MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa)	04	60	MTE069
		MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60	MTE069
		MTE111	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	04	60	MTE069
		MTE112	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	04	60	MTE069
		MTE079	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau I	--	90	MTE074 MTE075 MTE076
		MTE102	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 1º Grau II	--	90	MTE079
		MTE005	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado na Escola de 2º Grau II (Disciplinas Pedagógicas)	--	60	MTE074 MTE075 MTE076
			Disciplinas Optativas	30	450	-----

Fonte: Almeida, 2016, Anexos

GRADE DO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF – 1997

Nº Ord	Matéria do Currículo Mínimo	Código	Disciplinas correspondentes na UFJF Disciplina	Cr	Ch	Pré-Requisito
--------	-----------------------------	--------	---	----	----	---------------

c) HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR					
16	Psicologia da Educação	PEO019	Psicologia da Educação XII (Distúrbios Psicológicos do Escolar)	04	60 ADE 031
17	Orientação Vocacional	PEO036	Orientação Profissional	04	60 -----
18	Medidas Educacionais	PEO035	Psicologia da Educação VIII	03	45 ADE 033
19	Princípios e Métodos de Orientação Escolar	PEO023	Princípios e Métodos de Orientação Escolar	04	60 ADE032
		PEO029	Estágio Supervisionado de Orientação Escolar	--	120 ADE043
20	Metodologia do Ensino de 1º Grau	MTE074	Metodologia do Ensino de 1º Grau I (Alfabetização)	04	60 MTE069
		MTE075	Metodologia do Ensino de 1º Grau II (Comunicação e Expressão Língua Portuguesa)	04	60 MTE069
		MTE076	Metodologia do Ensino de 1º Grau III (Matemática)	04	60 MTE069
		MTE111	Metodologia do Ensino de 1º Grau IV (Estudos Sociais)	04	60 MTE069
		MTE112	Metodologia do Ensino de 1º Grau V (Ciências)	04	60 MTE069
		ADE032	Princípios e Métodos de Supervisão Pedagógica	04	60 ADE 002
		ADE043	Estágio Supervisionado de Supervisão Pedagógica	--	120 ADE 032
ADB045	Planejamento Curricular Disciplinas Optativas	04	60 ADE069		
				07	105 -----

Fonte: Almeida, 2016, Anexos

GRADE DO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF – 1997

OBS.: O Curso de Pedagogia tem a seguinte duração:

1. HABILITAÇÕES:

1.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR / INSPEÇÃO ESCOLAR

118 créditos em disciplinas obrigatórias	1.770 h/a
34 créditos em disciplinas opcionais	510 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

	2.520 h/a

1.2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL / SUPERVISÃO ESCOLAR

145 créditos em disciplinas obrigatórias	2.175 h/a
07 créditos em disciplinas opcionais	105 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

	2.520 h/a

1.3 MAGISTÉRIO

122 créditos em disciplinas obrigatórias	1.830 h/a
30 créditos em disciplinas opcionais	450 h/a
Estágio Supervisionado	240 h/a

	2.520 h/a

2. O aluno do Curso de Pedagogia terá de obter o mínimo de 75 créditos na parte comum do Currículo, requisito prévio a matrícula era disciplinas da parte diversificada, referente a uma ou duas modalidades de habilitação.

3. Períodos para Integralização:

- Mínimo - 06
- Médio - 08
- Máximo - 14

4. Currículo aprovado pela Resol. 01/97-CONSU, DE 30/01/97.

Fonte: Almeida, 2016, Anexos

CURRÍCULO UFJF 2000

1º SEMESTRE 2000 – 1º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Português E. Fundamental		4		
Matemática E. Fundamental		4		
Sociologia Educação I			4	
História da Educação I			4	
Metodologia Trabalho Científico			4	
TOTAL		8	12	

2º SEMESTRE 2000 – 2º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Seminário	4			
Prática				60
Int. Pesquisa Pedagógica		4		
Filosofia Educação I			4	
Processo Ensino Aprendizagem.	4			
TOTAL	8	4	4	60H

1º SEMESTRE 2001 – 3º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Seminário	4			
Prática				60
Psicologia Educação I			4	
Educação e Trabalho			4	
Livre opção			4	
TOTAL	4		12	60H

2º SEMESTRE 2001 – 4º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
História E. Fundamental		4		
Geografia E. Fundamental		4		
Estatística			4	
Arte-Educação		4		
Educação Especial		4		
TOTAL		16	4	

1º SEMESTRE 2002 - 5º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Ciências E. Fundamental		4		
Met. E Prática Matemática		4		45
Met. E Prática Ciências		4		45
Alfabetização		4		
Disciplina Especial			4	
TOTAL		16	4	90H

2º SEMESTRE 2002 - 6º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Metodologia e Prática Português		4		45
Metodologia e Prática Estudos Sociais		4		45
Educação infantil		4		
Planejamento			4	
TOTAL		12	4	90H

1º SEMESTRE 2003 - 7º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Currículo			4	
Políticas Públicas			4	
Livre opção			4	
Livre opção			4	
Livre opção			4	
TOTAL			20	

2º SEMESTRE 2003 - 8º PERÍODO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS/HORAS			
	ACE	AFP	AFC	EST
Avaliação e Medidas			4	
Livre Opção			4	
Livre Opção			4	
Livre Opção			4	
Livre Opção			4	
TOTAL			20	

Algumas disciplinas, tanto regulares quanto especiais, deveriam ser oferecidas regularmente, tanto para a Licenciatura em Pedagogia quanto para o Bacharelado em Educação. São elas:

Disciplinas Regulares: Língua Estrangeira, Informática, Língua Portuguesa.

Disciplinas especiais: Literatura Brasileira, Direito e Educação, Educação e Trabalho, Ética, Música e Educação, Teatro e Educação, Cinema e Educação, Televisão e Educação.

CURRÍCULO UFV 2000

Exigência	Horas/Aula	Prazos	Anos
Disciplinas obrigatórias	2.970	Mínimo	3
Disciplinas optativas	240	Médio	4
Estágio (480h)		Máximo	7
Estudos Independentes (285h)			
TOTAL	3.210		

SEQÜÊNCIA SUGERIDA

Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	H.A.	(Pré ou Co-requisito)*
1º Período				
EDU220	História da Educação I	3(3-0)	45	
EDU224	Filosofia da Educação I	3(3-0)	45	
EDU230	Sociologia e Educação I	4(4-0)	60	
EDU240	Economia e Educação	4(4-0)	60	
EDU290	Estudos Pedagógicos Integrados I	1(0-2)	30	
LET100	Português Instrumental I	4(4-0)	60	
TOTAL		19	300	
TOTAL ACUMULADO		19	300	
2º Período				
EDU150	Didática I	3(3-0)	45	EDU210*
EDU210	Psicologia da Educação I	4(4-0)	60	EDU150*
EDU221	História da Educação II	3(3-0)	45	EDU220
EDU225	Filosofia da Educação II	4(4-0)	60	EDU224
EDU231	Sociologia e Educação II	4(4-0)	60	EDU230
EDU291	Estudos Pedagógicos Integrados II	1(0-2)	30	
TOTAL		19	300	
TOTAL ACUMULADO		38	600	

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA				
Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	H.A.	(Pré ou Co-requisito)*
3º Período				
EDU145	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4(4-0)	60	
EDU151	Didática II	4(4-0)	60	EDU150
EDU200	Estudos Independentes	0(0-19)	285	Ser cursada a partir do terceiro período
EDU211	Psicologia da Educação II	4(4-0)	60	EDU210
EDU222	História da Educação III	3(3-0)	45	EDU224 e EDU225
EDU226	Filosofia da Educação III	3(3-0)	45	
EDU292	Estudos Pedagógicos Integrados III	1(0-2)	30	
TOTAL		19	585	
TOTAL ACUMULADO		57	1.185	
4º Período				
EDU212	Psicologia da Educação III	4(4-0)	60	EDU211
EDU293	Estudos Pedagógicos Integrados IV	1(0-2)	30	
EDU369	Matemática - Conteúdos e Métodos I	2(2-0)	30	EDU151
EDU460	Ciências - Conteúdos e Métodos	4(4-0)	60	EDU151
EDU464	Português - Conteúdos e Métodos I	4(4-0)	60	EDU151
EDU467	História - Conteúdos e Métodos	4(4-0)	60	EDU151 e EDU222 e EDU212*
TOTAL		19	300	
TOTAL ACUMULADO		76	1.485	
5º Período				
EDU332	Coordenação Pedagógica	4(4-0)	60	EDU382*
EDU347	Gestão Escolar	4(4-0)	60	EDU145* e EDU222* e EDU226* e EDU231*
EDU382	Metodologia da Pesquisa Pedagógica I	4(4-0)	60	
EDU465	Português - Conteúdos e Métodos II	4(4-0)	60	EDU464
EDU469	Matemática - Conteúdos e Métodos II	2(2-0)	30	EDU369
EDU474	Prática de Ensino em Matérias Pedagógicas	4(2-6)	120	EDU145 e EDU212 e EDU221 e EDU222 e EDU226 e EDU231 e EDU460 e EDU465* e EDU467* e EDU469*
TOTAL		22	390	
TOTAL ACUMULADO		98	1.875	
6º Período				
EDU337	Estágio em Coordenação Pedagógica	4(2-6)	120	EDU332 e EDU460 e EDU464 e EDU469 e EDU448* e EDU467* e EDU468*
EDU383	Metodologia da Pesquisa Pedagógica II	4(4-0)	60	EDU382
EDU448	Estágio em Gestão Escolar	4(2-6)	120	EDU347 e EDU337*
EDU462	Matemática - Conteúdos e Métodos III	4(4-0)	60	EDU469
EDU468	Geografia - Conteúdos e Métodos	4(4-0)	60	EDU151 e EDU212 e EDU231
(Optativas)				
TOTAL		20	420	
TOTAL ACUMULADO		118	2.295	

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Disciplinas Obrigatórias		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	H.A.	(Pré ou Co-requisito)*
7º Período				
EDU180	Estatística Aplicada à Educação	3(3-0)	45	
EDU232	Currículo	4(4-0)	60	EDU145 e EDU231
EDU385	Projeto de Monografia	1(0-3)	45	EDU383. e ter cursado, no mínimo, 90% dos créditos das disciplinas obrigatórias
EDU475	Prática de Ensino Fundamental e Educação Infantil	4(2-6)	120	EDU212 e EDU460 e EDU462 e EDU465 e EDU467 e EDU468 e EDU491*
EDU490	Educação Especial	4(3-2)	75	EDU212 e EDU460 e EDU465 e EDU462 e EDU467 e EDU468*
EDU491	Educação Infantil (Optativas)	4(4-0)	60	
TOTAL		20	405	
TOTAL ACUMULADO		138	2.700	
8º Período				
EDU384	Avaliação em Educação	4(4-0)	60	
EDU386	Monografia (Optativas)	6(2-12)	210	EDU385
TOTAL		10	270	
TOTAL ACUMULADO		148	2.970	
Disciplinas Optativas				
ARQ110	História e Teoria da Arquitetura I	4(4-0)	60	
BIO130	Ciências do Ambiente	2(2-0)	30	
ECD210	Antropologia Social	4(4-0)	60	
ECD333	O Lúdico no Desenvolvimento da Criança	4(2-4)	90	EDU491
EDU190	Movimentos Sociais e Educação	4(4-0)	60	
EDU191	Infância e Adolescência no Brasil	4(4-0)	60	
EDU192	Meio Ambiente e Educação	4(3-2)	75	
EDU227	Concepção Filosófica da Educação	4(4-0)	60	
EDU241	Políticas Públicas em Educação	4(4-0)	60	
EDU313	Psicologia Social	3(3-0)	45	
EDU314	Dinâmica de Grupo	3(3-0)	45	
EDU315	Psicologia e Administração	4(4-0)	60	EDU210
EDU322	Filosofia para Crianças e Adolescentes	4(3-2)	75	EDU226 ou EDU227
EDU323	Estudos Comparados em Educação	4(4-0)	60	EDU383*
EDU324	Processo Educacional no Meio Rural	4(4-0)	60	EDU383*
EDU341	Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior	4(4-0)	60	
EDU350	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino	4(4-0)	60	
EDU431	Sociologia da Educação Brasileira	4(4-0)	60	EDU231
EDU432	Mundialização Financeira e Reformas Educativas	4(4-0)	60	
EDU476	Oficina de Ciências	4(3-2)	75	EDU151
EDU495	Educação de Jovens e Adultos	4(4-0)	60	EDU464 e EDU469
EDU496	Educação na Terceira Idade	4(4-0)	60	

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA				
Disciplinas Optativas		Carga Horária	Total	Pré-requisito
Código	Nome	Cr(T-P)	H.A.	(Pré ou Co-requisito)*
EDU497	Educação e Movimento Sindical	4(4-0)	60	(Oferecida em anos ímpares)
EDU498	Trabalho e Educação	4(4-0)	60	(Oferecida em anos ímpares)
EDU500	Tópico Especiais I	1(1-0)	15	
EDU501	Tópicos Especiais II	2(2-0)	30	
EDU502	Tópicos Especiais III	3(3-0)	45	
EFI147	Estudo do Lazer I	3(2-2)	60	
EFI345	Folclore e Cultura Popular	3(2-2)	60	
ENF386	Educação e Interpretação Ambiental	3(2-2)	60	
ERU380	Desenvolvimento de Comunidades	3(3-0)	45	
INF103	Introdução à Informática	3(2-2)	60	
LET284	Cultura Brasileira	4(4-0)	60	
LET337	Literatura Infanto-Juvenil	4(4-0)	60	

Fonte: Site Da Instituição