



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17789 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE MATRIZES CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Douglas Pereira da Costa - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Laura Maria Andrade de Sousa - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Maria Valéria Santos Leal - UFPI - Universidade Federal do Piauí

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE MATRIZES CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Resumo: Esta pesquisa documental analisou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na condição de modalidade educacional e de componente curricular específico, nos projetos pedagógicos dos oito cursos de Licenciatura em Letras Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. A partir da análise das matrizes curriculares e dos programas de unidades didáticas contidos nos documentos, os resultados apontaram a disciplina de EJA como: obrigatória, em dois projetos pedagógicos; optativa, em três matrizes curriculares; inexistente, em três dos cursos analisados. Desse modo, observou-se a insuficiência, a exclusão e a (des)conexão curriculares, o que transparece a secundarização da formação inicial de professores para a educação de pessoas jovens e adultas na referida modalidade educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; educação de pessoas jovens e adultas; formação de professores; currículo.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente, não houve a existência de parâmetros oficiais claros acerca do perfil do professor de Educação de Jovens e Adultos (Arroyo, 2006), aqui entendida como modalidade educacional destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade de própria, constituindo-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

Mais recentemente, as três últimas resoluções nacionais que definiram diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, apesar de prescreverem uma constituição docente para todas as etapas e modalidades, são genéricas quanto à educação de pessoas adultas (Brasil, 2015, 2019, 2024). Assim, deixaram a EJA subentendida ao considerar que os egressos, dentre outras competências, segundo Gatti *et al.* (2019), devem adequar suas abordagens teórico-metodológicas às diferentes fases do desenvolvimento humano, o que fomenta o risco de tendenciarem sua equiparação ao ensino de crianças e adolescentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz instituir conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os alunos da educação básica de todas as etapas e modalidades na garantia do direito ao desenvolvimento (Brasil, 2018). No entanto, mostra-se contraditória, pois não aborda a EJA com suas especificidades ao listar habilidades apenas para o ensino regular. Além disso, no único momento em que menciona a EJA, orienta que suas decisões curriculares considerem, de igual modo, as proposições previstas no documento.

Observa-se que identidades e diversidades do público da EJA são relativizadas com a proposta da BNCC, indo na contramão do que os estudiosos têm defendido. A exemplo, Moura (2007, 2023) alerta que a organização do currículo para a modalidade com ênfase na aproximação dos conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio é imprimir dúvidas quanto à qualidade e à garantia do direito à educação, neste caso, do direito à educação de qualidade ao longo da vida.

Esse cenário é preocupante, uma vez que as definições curriculares da educação básica tendem a ditar os rumos do currículo da formação de professores. Assim, se as normativas para o referido nível educacional não consideram a EJA e suas especificidades, é preciso vigilância constante e necessária problematização sobre o lugar da EJA nos currículos das licenciaturas. Para isso, ressalta-se a importância de proporcionar espaços-tempos formativos dessa natureza ainda na formação inicial, o que pode contribuir com a reconfiguração desse campo de trabalho e garantir a qualidade no atendimento ao público da modalidade (Soares

et al., 2024; Soares; Simões, 2004) não se restringindo à pedagogia, mas englobando os demais cursos de formação para a docência.

Diante dessa perspectiva, além das implicações legais, teóricas e socioeducacionais já tecidas, o estudo ainda teve como fator motivador a significância da Língua Portuguesa para a vida de educandos da EJA, necessitando de professores que compreendam suas múltiplas dimensões e exerçam práticas educativas com intenções emancipatórias, para além da alfabetização, promovendo o letramento e as leituras críticas de mundos.

Desse modo, este estudo objetivou analisar como a EJA, na condição de modalidade educacional e componente curricular específico, faz-se presente (ou não) na organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), tratando-se, portanto, de uma pesquisa documental.

Nessas configurações, o resumo está escrito em seções. A seguir, a metodologia e os procedimentos da pesquisa documental são detalhados. Na sequência, são apresentados os resultados e as análises em torno do identificado nos documentos analisados. Por fim, são enunciadas as considerações finais sobre o objeto de estudo em foco.

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo documental. Em termos qualitativos, compreende-se que o estudo permeia o mundo dos significados e sentidos atribuídos ao objeto de estudo, coincidindo com a conceituação de Minayo (2001). Diante dessa perspectiva, a pesquisa documental é vista como uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, pois contribui com o desvelar de aspectos sobre determinado tema (Lüdke; André, 1986).

Nessas condições, as fontes primárias da pesquisa foram oito Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras Português do IFCE, documentos públicos e de livre acesso em formato *portable document format* (PDF) na página virtual dos respectivos *campi* que os ofertam. Após o *download* dos documentos, os procedimentos para identificação (ou não) e análise da EJA seguiram os seguintes procedimentos: leitura da organização curricular; leitura dos Programas de Unidades Didáticas (PUDs) dos componentes curriculares; organização dos achados (ou não) sobre EJA em planilha; análise comparativa (entre os PPCs) e considerando o contexto normativo, institucional e teórico sobre a temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No IFCE, oito *campi* ofertam Licenciatura em Letras, porém há diferenças quanto a habilitação, com possibilidade de diplomação única em Português ou dupla titulação (Português e Espanhol ou Português e Inglês), conforme Quadro 1, que ainda sintetiza a disciplina de EJA nos PPCs.

Quadro 1 – Disciplinas de EJA identificadas (ou não) nos PPCs

Campus	Habilitação	Carga horária (em horas)				Situação no currículo
		T	P	PCC	Total	
Baturité	Português/Inglês e suas respectivas literaturas	30	5	5	40	Obrigatória (9º semestre)
Camocim	Português/Inglês e suas respectivas Literaturas	30	10	-	40	Optativa
Crateús	Língua Portuguesa	Não oferta				
Crato	Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas	Não oferta				
Tabuleiro do Norte	Português/Inglês e suas respectivas Literaturas	32	8	-	40	Optativa
Tauá	Português/Inglês e suas respectivas literaturas	20	10	10	40	Optativa
Tianguá	Português/Inglês e suas respectivas literaturas	Não oferta				
Umirim	Português/Inglês e suas respectivas literaturas	30	5	5	40	Obrigatória (9º semestre)

Legenda: T = Teoria; P = Prática; PCC = Prática como Componente Curricular.

Fonte: PPCs (IFCE, 2018, 2019, 2019a, 2021, 2021a, 2022, 2022a, 2022b).

Observa-se que não há unidade curricular entre os cursos, além das diferenças entre habilitações, identifica-se distinções entre aqueles que ofertam titulação igual. Quando tratamos da EJA como modalidade educacional e componente específico no currículo, essas desconexões são perceptíveis, além de existir a ausência de sua previsão em três PPCs, os que a mencionam ainda se dividem entre a situação curricular de disciplina optativa (três) e obrigatória (dois).

O IFCE tem empreendido esforços no alinhamento curricular e na construção de um currículo institucional, “[...] por meio da definição de componentes curriculares comuns entre cursos ofertados em *campi* distintos, mas que possuem a mesma nomenclatura, sem desconsiderar, no entanto, os aspectos locais e

regionais que devem ser garantidos em cada oferta” (IFCE, 2022c, p. 16). Em Letras, no ano de 2022, discussões em comissões foram tecidas a respeito do alinhamento, mas, até então, não houve formalização de unificação.

As situações vistas (ausência da disciplina e ser obrigatória ou optativa) contribuem para perceber diversos olhares sobre o (não) lugar da EJA na formação de professores, marcado por indefinições e desconsiderações. Quando consta no currículo, está contida no Núcleo Comum (NC), composto por unidades curriculares, de caráter geral e da área pedagógica, voltadas para o ensino fundamental e o ensino médio, conforme os PPCs analisados. O tratamento de irrelevância é intensificado quando comparada a outras disciplinas do NC que se fazem presentes em todos os projetos pedagógicos, tidas como imprescindíveis. Conjugando-se a isso, a situação de componente optativo reforça a sensação de dispensabilidade da EJA nos currículos formativos desses profissionais da educação.

A carga horária é outro fator de ponderação. Com exceção do *Campus* Crateús, que titula com habilitação única em Português, os demais PPCs se estruturam com carga horária entre 4.000 e 4.300 horas. Destas, apenas 40 são atribuídas a EJA, cerca de 1% do tempo total. Mais uma vez, se comparada às disciplinas pedagógicas de destaque do NC, que possuem 80 horas, a EJA está em desvantagem. Destaca-se, ainda, a distribuição das 40 horas em curtos momentos teóricos, práticos e/ou de PCC, tornando-os incipientes tanto para abordagens conceituais, epistemológicas e teóricas mais profundas quanto para experiências de práticas contextualizadas com os espaços-tempos sistematizados de educação de pessoas jovens e adultas. Desse modo, ainda compromete a práxis, na integração entre teoria e prática, na superação de possíveis dualidades.

. Assim, questiona-se a insuficiência temporal para abordagens teórico-práticas apropriadas sobre e para a referida modalidade educacional. Conforme Arroyo (2006), é necessário equacionar essa distribuição para que haja maior tempo para problematizar a EJA e seu público sobre perspectivas sociológicas, históricas e de teorias pedagógicas críticas. Considerando que são licenciaturas em Letras, ainda se perspectiva uma formação que se aproxime de aspectos do ensino e da educação no/para/com objetos do conhecimento da área específica, em articulação com as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas, o que demanda ainda mais tempo para a garantia de contextualizações mais profundas.

Os estágios supervisionados dos cursos analisados não mencionam possibilidades de vivências na EJA. Sendo o estágio, conforme Pimenta e Lima (2010), atividade intencional com vistas a aproximar estudantes das realidades escolares e mobilizar reflexões sobre os espaços futuros de trabalho e exercício da docência, duas considerações podem ser feitas com base nas autoras e na

inexistência da previsão dessas experiências ocorrerem na EJA.

Primeiramente, a EJA é secundarizada, por não haver explícita referência como espaço-tempo possível de estágio, pois sua realização deve ocorrer no ensino fundamental e no ensino médio, dando a entender que se trata dos regulares. Em segundo lugar, não havendo estágios na EJA, a aproximação do licenciando com as realidades das escolas de EJA e com as múltiplas identidades do seu público são limitadas à disciplina específica (onde há) ou inexistentes (onde não há a disciplina). A organização curricular nesses moldes não oportuniza ao estudante vivências na referida modalidade escolar e inserção nas nuances existentes em torno dela. Como consequência, pode contribuir para a falta de interesse, desmotivação e uma frágil formação inicial para nela atuar.

Dentre os outros componentes curriculares dos PPCs, apenas os PUDs de Educação Popular (EP), nos *campi* Baturité (obrigatória, com 40 horas), Camocim (obrigatória, com 40 horas) e Tianguá (optativa, com 40 horas), fazem referência direta à EJA. No entanto, apesar da EP garantir um acervo de teorias e práticas tidas como raízes da EJA e contribuir para não ocorrência em riscos de enquadrá-la nos parâmetros da escola regular, é insuficiente por não conter respostas para toda a diversidade encontrada na modalidade (Borges, 2006). Desse modo, não contempla, satisfatoriamente, a formação de professores para atuação na EJA.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos PPCs de Licenciatura em Letras do IFCE, estruturam-se três principais noções em torno da presença da EJA, enquanto modalidade educacional e componente curricular específico, nas matrizes curriculares: exclusão, insuficiência e (des)conexões curriculares na formação de professores para a EJA. A exclusão se manifesta pela ausência de previsão de estudos específicos sobre a modalidade educacional. Mesmo quando há a previsão da disciplina nos cursos, a insuficiência se materializa pela destinação da carga horária mínima possível para componentes curriculares no curso, sendo ainda particionada em tempos teóricos e práticos.

Em âmbito institucional, percebeu-se a desconexão, ou utilizando o termo adotado pelo IFCE, o desalinhamento entre as propostas curriculares dos cursos de Letras, tendo em vista as possibilidades da disciplina no currículo: a inexistência (três PPCs) e as situações optativa (três PPCs) e obrigatória (dois PPCs). Destaca-se, ainda, a situação da disciplina de EJA como optativa superior, em número de PPCs, à condição de obrigatória. Nesse sentido, em instância mais ampla e política, destacou-se a existência de currículos que se conectam às resoluções nacionais de formação inicial de professores, as quais relativizam as possibilidades e as necessidades formativas específicas de educadores para a EJA.

O conjunto dessas perspectivas apontam para a secundarização da EJA na formação de professores, uma vez que as organizações curriculares não a tratam com a relevância devida, mantendo o foco teórico-prático em componentes que se direcionam especificamente para o ensino fundamental e o ensino médio regulares. Portanto, sugere-se a emergente mobilização de discussões e ações que levem a EJA para o lugar apropriado, como modalidade que atende a um público, atualmente, superior em relação a crianças e idosos na população brasileira, que deve ter seu direito de uma educação de qualidade e ao longo da vida garantido.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BORGES, L. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 141-157.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 26-29, 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 14 dez. 2018.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

(IFCE). *Campus Baturité*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras habilitação Português- Inglês e suas respectivas Literaturas**. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Camocim*. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas**. 2022a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Crateús*. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC Curso de Licenciatura em Letras**. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Crato*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Espanhola**. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Tabuleiro do Norte*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas**. 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Tauá*. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas**. 2021a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Tianguá*. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e suas Respectivas Literaturas**. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Campus Umirim*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras habilitação Português-Inglês e suas respectivas Literaturas**. 2022b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Guia de curricularização das atividades de extensão nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação do IFCE**. 2. ed. Fortaleza: IFCE, 2022c.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos**: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente: Curitiba: Appris, 2023.

MOURA, M. G. C. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.2, p. 25-39, 2005.

SOARES, L. J. G. *et al.* Educação de Jovens e Adultos nos concursos do ensino superior. *In*: Colóquio dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, 1., p. 13-15, 2024. **Anais...** Disponível em: <http://anais2.uesb.br/index.php/cepjai/article/view/444>. Acesso em: 25 ago. 2024.