

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

*Education for Youth and Adults and Initial Teacher Training:
Analysis of the Pedagogical Projects of degree courses in the
Midwest Region of Brazil*

*Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Inicial
Docente: Análisis de los Proyectos Pedagógicos de las
carreras de pregrado en la Región del Centro-Oeste de Brasil*

Marli Vieira Lins de Assis 

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva 

RESUMO

Este artigo discute a formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos e teve como objetivo geral analisar os PPCs de alguns cursos de licenciatura - de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste, do Brasil, com o ensejo de analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, com base em autores (Soares, 2005; Curado- Silva, 2018; Machado, 2008), análise da legislação (normativos relativos à modalidade e nas resoluções destinadas à formação de professores) e documental. Por meio da análise categorial foi possível observar que alguns cursos de licenciatura ofertam uma formação inicial vinculada à disciplina específica para que o futuro professor possa atuar na modalidade, no entanto, trata-se de uma formação pautada em conteúdos que nem sempre contemplam as principais especificidades da EJA, mostrando a necessidade de avançarmos numa perspectiva integralizada de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Licenciaturas; Projetos Pedagógicos.

ABSTRACT

The present article discusses the initial training of teachers and Education for Youth and aiming to analyze the Pedagogical Projects of teaching some courses - from both public and private institutions in the Midwest Region, from Brazil - with the purpose of examining the initial training aimed at teaching in the EJA. To achieve this, qualitative research was used, based on authors (Soares, 2005; Curado-Silva, 2018; Machado, 2008), analysis of the legislation (norms related to the modality and in the resolutions aimed at teacher training) and documentary. Through the categorical analysis, it was possible to observe that some degree courses offer an initial training linked to the specific discipline so that the future teacher can work in the modality, however, it is a training based on contents that do not always contemplate the main specificities of EJA, showing the need to advance in a comprehensive perspective of training.

Keywords: *Teacher Training; Education for Youth and Adults; Degree Courses; Pedagogical Projects.*

RESUMEN

Este artículo aborda la formación inicial docente y la Educación de Jóvenes y Adultos y tiene como objetivo general analizar algunos Proyectos Pedagógicos de carreras de pregrado - de instituciones públicas y privadas, de la Región del Centro-Oeste, de Brasil, con el objetivo de analizar la formación inicial destinada a la docencia en la EJA. Para ello, se utilizó investigación bibliográfica cualitativa, basada en autores (Soares, 2005; Curado-Silva, 2018; Machado, 2008), en la análisis de la legislación (normas relacionada a la modalidad y en las resoluciones dirigidas a la formación docente) y documental. A través del análisis categórico, se pudo observar que algunas carreras de pregrado ofrecen una formación inicial vinculada a la disciplina específica para que el futuro docente pueda desempeñarse en la modalidad, sin embargo, se trata de una formación basada en contenidos que no siempre contemplan las principales especificidades de la EJA, mostrando la necesidad de avanzar en una perspectiva integral de la formación.

Palabras clave: *Formación Docente; Educación de Jóvenes y Adultos; Carreras de Grado; Proyectos Pedagógicos.*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não exerceram anteriormente seu direito à educação de forma plena. Resultado de lutas, a EJA foi inserida nos normativos a partir

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que no art. 37 enfatiza: “a educação de jovens e adultos se destinará àqueles que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria”. (Brasil, 1996)

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014 - tem reforçado esse direito por meio das metas 8, 9 e 10, que enfocam a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, como um direito a ser garantido, visto que ainda hoje o público a ser atendido pela modalidade carece não só de acesso, mas, acima de tudo, de ações que favoreçam a permanência no contexto escolar. (Brasil, 2014)

Diante das especificidades desses sujeitos, discutir a necessidade de o professor ter uma formação para atuar junto a um público tão diverso é algo ainda necessário. Ante o exposto, apresentaremos neste artigo os resultados da pesquisa empreendida acerca da formação inicial de professores para a EJA, que teve como objetivo geral: analisar alguns Projetos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste do Brasil. O objetivo da investigação era analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA. Inicialmente apontaremos algumas reflexões sobre formação inicial de professores para a EJA, às quais justificam a pesquisa em tela.

A formação inicial de professores para atuar na EJA

O debate em torno da formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é recente no Brasil, porém para entendermos a relevância dessa discussão precisamos, num primeiro momento, compreender o que é a modalidade e sua relevância social.

De acordo com Machado (2008), a partir da LDB 9.394/96, a educação voltada a pessoas jovens e adultas adquire um novo significado e reforça a educação como um direito do ser humano independentemente de sua idade. Para a autora:

Diante dessa realidade, o que muda para a EJA com a Lei 9.394/96? Na verdade, as mudanças não advêm apenas da lei;

elas fazem parte de um contexto histórico de muita luta em defesa da educação como um direito, que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996. (Machado, 2008, p.162)

Perante esse importante contexto histórico marcado por lutas e pela oferta de uma educação voltada para o público jovem e adulto, para Machado (2008), duas questões surgem e precisam ser consideradas quando discutimos a formação de professores para a EJA: (I) quem são os sujeitos da EJA? e (II) de que professores esses sujeitos necessitam?

Em relação à primeira pergunta, trazemos para o campo de discussão algumas contribuições advindas das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021), quando afirmam que a EJA é uma modalidade de ensino destinada a assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do processo de educação formal ou que a tiveram de maneira incompleta, por motivos diversos. Segundo o documento:

[...] a Educação de Jovens e Adultos é vista como uma modalidade de ensino da Educação Básica composta por sujeitos de saberes adquiridos em suas experiências vividas e que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Sujeitos da classe trabalhadora que creditam à escola pública a garantia de sua escolarização, assim como a de seus filhos e familiares (p. 11). [...] apresentam histórias de vida ora semelhantes, ora diferentes, porém marcadas pelas trajetórias de exclusão social dos sistemas de ensino, da vida familiar, da afetividade, dos meios culturais e econômicos. Voltar à escola é a possibilidade de esses sujeitos ressignificarem sua própria vida e estabelecerem novos caminhos. (Distrito Federal, 2021, p. 14)

Soares et al. (2005), em seus estudos, reiteram a citação acima e descrevem um pouco mais quem são os sujeitos que buscam na EJA a escolarização, com fins diversos. Segundo os autores,

os sujeitos da EJA são jovens e adultos de camadas populares que, ao interromperem sua trajetória escolar, repetem histórias, muitas vezes coletivas e familiares, de negação de direitos. Não reconhecer o enraizamento dessa negação, dessa identidade coletiva, social e popular, compromete a percepção

da própria identidade da Educação de Jovens e Adultos, correndo-se o risco dessa modalidade ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (Soares et al., 2005, p. 30)

São esses sujeitos provenientes de espaços, tempos e realidades diferentes que buscam na modalidade, muitas vezes, a última possibilidade de escolarização e de transformação social. De acordo com as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do DF, apresentadas acima:

[...] dessa maneira, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se desafiam na volta à escola, apesar da sua condição social, econômica, de trabalho, saúde, familiar, afetiva e de exclusão. São sujeitos que têm o trabalho como prioridade para a organização dos demais tempos da vida e que, ao retomarem o processo de escolarização, assumem o compromisso do presente para a construção do futuro. (Distrito Federal, 2021, p.14)

Diante das singularidades desses sujeitos, outras perguntas emergem e precisam ser consideradas quando discutimos a relação entre os sujeitos da EJA e a inserção no espaço formal de educação, como por exemplo: Que escola é essa? Como chegar a ela e nela permanecer? Como está organizada? Que concepção de educação e de sujeito defende? Que relação esse espaço de aprendizagem estabelece entre os saberes que esses sujeitos trazem para o ambiente escolar e os saberes historicamente construídos? Que metodologias são utilizadas? Até que ponto dialogam com esses sujeitos: jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou não? Até que ponto reproduzem as metodologias utilizadas com as crianças? Que materiais pedagógicos são utilizados com esses sujeitos? Que conteúdos são ensinados? Como são aprendidos? E não menos importante: De que professores necessitam?

Com foco nas questões acima, mais especificamente na última, que vai ao encontro da segunda questão apontada por Machado (2008), este artigo se debruça sobre a formação docente para atuar na EJA, considerando seus sujeitos e suas especificidades, uma vez que tanto a realidade concreta da EJA como as pesquisas acerca da EJA têm evidenciado muitas lacunas no que tange à oferta educacional destinada aos sujeitos da modalidade. Nesse

sentido, dialogamos com Soares e Pedrosa (2016, p. 257) que destacam, com base em estudos, que a maioria dos educadores da EJA “trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente no sistema de ensino”. Enfatizam, ainda, que:

Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos. (Porcaro, 2011, apud Soares; Pedrosa, 2016, p. 257)

Feita essa introdução, apresentaremos o percurso metodológico desse estudo no tópico a seguir, que nos ajudará a compreender a organização e os resultados da pesquisa.

A pesquisa: aspectos metodológicos

Destacamos, em primeiro lugar, que esta pesquisa está inserida numa pesquisa central coordenada pelo Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), denominada “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas”. Esta pesquisa mais ampla tem como objetivo analisar as perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de formação de professores/licenciaturas a fim de compreender a contribuição dessas para a formação de educadores.

Para atingir as finalidades da pesquisa apresentada neste estudo, foram traçados os seguintes objetivos: (I) Geral: analisar os PPCs de alguns cursos de licenciatura – de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste, do Brasil, com o ensejo de analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA e, (II) Específicos: expor uma breve discussão sobre formação inicial de professores para atuarem na EJA, apresentar a pesquisa considerando a análise dos Projetos Pedagógicos (PPCs) dos cursos analisados, bem como algumas proposições, considerando os achados da pesquisa.

Ademais, desejamos responder às perguntas: (I) O PPC analisado contempla uma formação inicial de professores voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Caso o PPC não contemple a EJA de maneira explícita, no que se refere à formação docente, existe alguma orientação, disciplina, prática ou projeto de extensão que possa favorecer a atuação docente na modalidade? Se sim, qual? (II) O referencial teórico adotado no PPC do curso se articula à produção científica no campo de formação de professores da EJA? (III) Os PPCs apresentam alguma metodologia que favoreça a atuação docente na EJA e contemple a diversidade dos sujeitos atendidos? (IV) Que epistemologia tem preponderado nessas possíveis formações?

Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi organizada e efetivada à luz de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental e ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa favorece as pesquisas de cunho social e oferece ao pesquisador uma variedade de métodos e de técnicas que auxiliam tanto na geração como na análise dos dados organizados durante a pesquisa. A pesquisa documental foi utilizada em função do levantamento e da análise dos PPCs a serem analisados.

Também nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético com o fito de entender a realidade concreta da formação inicial de professores para a EJA. Curado-Silva e Silva (2017, p.20) nos ajudam a compreender a importância do materialismo histórico-dialético para a análise do objeto que está sendo estudado, ao afirmarem que

o método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda a interpretação preexistente sobre o objeto em análise. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que esses sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar às essências das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão [...].

Com o objetivo de compreender o objeto de pesquisa, foram analisados 24 (vinte e quatro) PPCs de cursos de licenciatura, considerando os seguintes

critérios: a) quantidade de cursos de licenciatura, b) ser curso presencial e c) número de professores ativos. Tendo em vista a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos ofertados no Centro-Oeste, consideramos relevante realizar um recorte das IES e dos cursos, de forma que obtivéssemos a seguinte representação: duas (2) Universidades Federais, tendo em vista que queríamos analisar também a temática no Distrito Federal, uma (1) Universidade Estadual, uma (1) Universidade Privada, e um (1) Instituto Federal. Assim, as instituições investigadas foram: Instituto Federal de Goiás (IFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Goiás (UFG). Com esse recorte temos uma amostra de como a formação docente para a EJA vem ocorrendo nos cursos de licenciaturas na região Centro-Oeste.

Os cursos foram escolhidos tendo como critério principal: cursos mais ofertados por área de conhecimento (considerando sua representatividade). Com base nesse critério, foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; e os 7 (sete) cursos de licenciatura escolhidos foram: Pedagogia, Educação Física, Matemática, História, Ciências Biológicas, Educação do Campo e Letras. Ressalta-se que foi escolhido um curso por área de conhecimento.

A escolha dos PPCs se deu observando em primeiro lugar os cursos ofertados na capital dos estados. Quando não encontrávamos o curso na capital, realizávamos a busca em outras localidades (IES e Institutos/Câmpus) de oferta do curso - da mesma região (quando possível). Algumas informações seguem sobre os 14 (quatorze) cursos aqui citados, dos 24 (vinte e quatro) analisados, como ano do PPC, em qual Resolução o PPC foi baseado, assim como a instituição e o campus, são apresentadas, a seguir, na Tabela 1:

Tabela 1 – Cursos de Licenciaturas¹

Curso IES / Câmpus	Ano do PPC	Resolução
-----------------------	---------------	-----------

¹ Foram analisados 24 PPCs, porém nesse estudo mencionamos apenas 13, tendo em vista a limitação de espaço.

Pedagogia PUC Goiânia	2011	Resolução CNE/CP N° 1, de 15/05/2006.
Pedagogia UEMS Campo Grande	2012	Resolução CNE/CP N° 01, de 18/02/2002. Resolução CNE/CP N° 02, de 19/02/2002.
Pedagogia UFG Goiânia	2015	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
Pedagogia UnB Brasília	2018	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015
Matemática UnB Brasília	2011	Resolução CNE/CES N° 7/2002.
Matemática PUC Goiânia	2011	Não Identificada.
Letras PUC – Goiânia	2011	Resolução CNE/CP N°. 2, de 19/02/2002. Parecer CNE/CES N°. 492, de 3/04/2001. Resolução CNE/CES N°.18 de 13/3/2002.
Ciências Biológicas UnB - Brasília	2011	Resolução CNE/CP N° 2 de 19/02/2002.
Ciências Biológicas IFG – Formosa	2018	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
Ciências Biológicas UEMS - Novo Mundo	2022	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
História IFG – Goiânia	2018	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
Ed. do Campo UnB - Planaltina	2018	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
Educação Física UnB – Brasília	2019	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.
História UFG - Goiânia	2019	Resolução CNE/CP N° 2, de 1/07/2015.

Fonte: As autoras a partir dos dados da pesquisa (2023)

Quanto aos cursos em análise, destacam-se as seguintes informações: (i) todos são ofertados de maneira presencial, (ii) em relação à oferta, os cursos são ofertados predominantemente nos turnos diurno e/ou noturno e (iii) todos atendem à quantidade de horas mínimas para a oferta de cursos, conforme preconizam as diretrizes norteadoras dos cursos de licenciatura.

A análise dos PPCs nos proporcionou identificar as seguintes categorias que serão discutidas ao longo do texto: reconhecimento da EJA como um direito, a EJA como espaço de diversidade e inclusão – as especificidades da EJA, formação docente para a EJA (disciplinas, estágios, extensão, projetos), a dimensão metodológica e os referenciais teóricos que tratam da modalidade nos PPCs analisados e, por fim, a relação teoria e prática e a epistemologia de formação docente predominante nos cursos.

Destaca-se que o corte temporal para análise dos PPCs foi de 2011 (cinco PPCs de cursos são dessa data) até 2022. A tabela 1 indica que 7 (sete) dos cursos analisados, já contemplam a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1/07/2015, que era a vigente e referência para a formação de professores. O PPC de Ciências Biológicas da UEMS, datado de 2022, utiliza a Res. 02/2015 como referência, apesar desta já estar revogada.

Todo o documento (o PPC) de cada curso foi analisado em busca de encontrar informações acerca da formação docente para atuar na EJA. Todos os PPCs foram lidos na íntegra e logo depois realizamos a busca por palavras-chave relacionadas à temática em estudo, como por exemplo: “educação de”, “jovens”, “adultos”, “idosos”, “formação docente ou de professores”. “metodologia”, entre outras.

Por fim, quanto aos aspectos relacionados à ética de pesquisa, ressalta-se que essa foi considerada em toda a pesquisa e que os PPCs analisados estão disponibilizados em ambientes públicos para consulta, como por exemplo, os *sites* da IES citadas nesse texto.

Resultados e Discussões - A Educação de Jovens e Adultos como um direito

A EJA é citada em quase todos os cursos analisados, exceto nos cursos de Matemática da UnB e de Letras da PUC-GO. No entanto, observamos 3 (três) situações distintas em relação à EJA nos PPCs. A primeira situação nos permite inferir que a modalidade é citada em cumprimento às normativas vigentes em relação à formação de professores, como por exemplo, a Resolução CNE/CP 01/2006, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e as resoluções relativas às demais licenciaturas. Muitas vezes, a modalidade é citada no corpo dos PPCs, porém não se observa ao longo desses documentos uma discussão sobre a formação inicial para os futuros docentes, em relação à EJA, tampouco a oferta de disciplinas, atividades diversificadas, projetos de extensão relacionados à modalidade. Como exemplo, podemos citar o PPC de Matemática da PUC-GO, em que a referência à modalidade aparece apenas 1 (uma) vez no documento e não há

uma oferta de formação inicial para que o futuro professor possa atuar junto a jovens, adultos e idosos.

Na segunda situação, para além do atendimento às normativas vigentes relativas aos cursos de licenciatura, observamos a inserção da EJA em alguns PPCs como um direito, conforme excerto abaixo, do PPC de Ciências Biológicas do IFG:

O projeto específico de licenciatura precisa atender a proposta apresentada na LDB nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, ensino médio, para a educação profissional, educação de jovens e adultos e demais modalidades de ensino (IFG, 2018, p. 25).

Na terceira situação, intrigou-nos o fato de o curso de Ciências Biológicas, da Universidade de Brasília se referir à Educação de Jovens e Adultos, na matriz do curso, como Supletivo 1 (um) e Supletivo 2 (dois), termo já ultrapassado, e como uma disciplina optativa.

Perante essas observações e, com base nas categorias apresentadas pelo materialismo histórico-dialético, identificamos a categoria da contradição, entendendo-a como algo inerente à realidade, mas passível de superação.

Essa categoria é concebida como uma das categorias ontológicas cunhadas por Marx. De acordo com Pires (1997, p.87):

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade.

Nesse sentido, a contradição, para nós, ocorre por meio do par dialético reconhecimento da EJA como um direito e negação desse direito em alguns PPCs, como por exemplo, o PPC de Matemática da PUC (GO), que cita a EJA, mas não a trata como um direito, o qual necessita ser reconhecido nos cursos de formação de professores, garantido e colocado em prática, considerando os sujeitos da modalidade e suas especificidades (estudantes e professores).

EJA: espaço de diversidade e inclusão – as especificidades da EJA e a Formação de Professores

Quanto à categoria EJA como espaço de inclusão e de diversidade, não foram encontradas referências aos sujeitos da EJA no corpo dos PPCs, apenas nas ementas das disciplinas dos cursos. Mais especificamente na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, conforme exemplo do PPC de Pedagogia da UnB, a seguir:

Curso de Pedagogia - EJAI - As contribuições da educação popular à Educação de Jovens, Adultos e Idosos: aspectos históricos e político-pedagógicos. A diversidade dos (as) educandos (as): gerações, étnico/racial, gênero, territorial, etc. (UnB, 2018, p. 20)

Foi possível observar nos PPCs que os sujeitos da EJA são contemplados apenas em algumas disciplinas relacionadas à modalidade, o que é mais uma contradição encontrada nas análises: como se oferta uma disciplina de EJA e não se contemplam os sujeitos que são o foco do processo de escolarização?

Um exemplo dessa contradição foi encontrado no PPC de Pedagogia da UEMS, na disciplina de Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos que não traz os sujeitos da EJA no rol dos conteúdos a serem estudados, como pode-se observar no excerto a seguir retirado da ementa da disciplina:

Estado, sociedade e pensamento neoliberal no processo de escolarização de jovens e adultos. Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Mato Grosso do Sul: concepções, elaboração e implantação de políticas educacionais para EJA. (UEMS, 2012, p. 51)

Dando sequência às análises propostas neste estudo, apresentaremos a seguir a categoria formação inicial de professores para a EJA, temática central dessa pesquisa.

Formação Inicial de Professores para a EJA: espaço/tempo de formação

Dos 24 PPCs analisados, 22 contemplam a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores, nem sempre com a devida importância que deve ser atribuída à EJA. No entanto, é importante destacar que essa formação se dá, geralmente, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias, como por exemplo: Estágio e Educação de Jovens e Adultos e outras que abordam a modalidade tangencialmente ou por meio de disciplinas optativas. Vale ressaltar que apenas no PPC de Pedagogia da PUC-GO, encontramos, no corpo do texto, um foco maior na EJA e na formação de professores, por meio do tópico: A Educação de Jovens e Adultos - EJA como Modalidade Organizativa do Ensino Fundamental. Esse tópico reforça a necessidade de haver uma formação para que o futuro professor possa atuar na EJA. Para isso, foi retomada a Resolução: CNE/CP nº 1/2006, artigos 6º e 8º. O texto do PPC também retoma o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o texto do PPC do Curso de Pedagogia da PUC-GO, esclarece que:

A PUC Goiás, portanto, ao estabelecer em sua matriz curricular a disciplina Educação de Jovens e Adultos e realizar o Estágio Supervisionado em EJA alia as diretrizes aqui mencionadas ao seu lastro histórico e à inclinação da Instituição em adotar como princípio de ação a Educação Popular. Isso significa ter como perspectiva que o pedagogo em formação deverá compreender-se como profissional capaz de se situar e atuar num contexto local e nacional no qual a escolarização mínima garantida em lei é, ainda, um direito não plenamente alcançado pela população brasileira majoritária. Nesse sentido, a formação ofertada deve habilitá-lo a bem compreender tanto as especificidades da educação da infância quanto aquela destinada a crianças, jovens, adultos e idosos que têm, igualmente, o direito à educação. (PUC-GO, s/d, s/p.)

Ademais, destaca-se outra contradição relativa à formação inicial de professores para a EJA: a pouca oferta, nas disciplinas, de conteúdos que tratem a relevância de o professor de EJA possuir uma formação para atuar na modalidade, forjando outro par dialético: a oferta da formação inicial para atuar na EJA e a não reflexão sobre a oferta dessa formação. Dos 24 (vinte e quatro) PPCs analisados, apenas 4 (quatro) trazem, na matriz do curso disciplinas e nas ementas, conteúdos destinados a essa temática, como podemos evidenciar no PPC de Pedagogia da UnB, no exemplo abaixo:

Curso de Pedagogia – Ementa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos - As contribuições da educação popular à Educação de Jovens, Adultos e Idosos: aspectos históricos e político-pedagógicos. A diversidade dos (as) educandos (as): gerações, étnico/racial, gênero, territorial, etc. A exigência de formação de educadoras (es) como docentes e pesquisadores-transformadores. (UnB, 2018, p. 75)

Ao analisarmos os PPCs, observamos que a modalidade é inserida em alguns cursos, por meio de disciplinas obrigatórias (as mais comuns são: Educação de Jovens e Adultos ou Estágio em EJA), disciplinas optativas (Fundamentos Teóricos e Práticos da EJA - ofertada pela UFG, no curso de Pedagogia) ou como um tópico de uma disciplina de caráter mais geral, como por exemplo, a disciplina: Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação, ofertada pela UEMS, no curso de Ciências Biológicas.

Chamou-nos a atenção a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Médio e EJA, pelo curso de Educação Física, da UnB, algo incomum nos outros cursos analisados. E, no curso de Educação do Campo, da mesma instituição, a oferta de projeto contemplando a modalidade, algo não identificado nos PPCs das outras universidades e instituto.

Metodologias de Ensino e Referenciais Teóricos sobre a EJA

Iniciamos essa categoria com uma indagação: A Educação de Jovens e Adultos necessita de uma metodologia de ensino que seja própria para essa modalidade? A resposta para tal indagação é: sim, precisa, pois estamos

tratando de sujeitos com inúmeras peculiaridades, são pessoas que, ao adentrarem o espaço escolar, não chegam esvaziadas de conhecimentos, pelo contrário, ao terem acesso à escolarização, se descobrem como sujeitos de saberes variados, de ricas histórias de vida e na vida, com experiências de mundo que favorecem a sistematização de outros conhecimentos, ou seja, são sujeitos de saberes, o que requer do professor o conhecimento de metodologias que não só valorizem esses saberes, mas que também proporcionem a construção de outros. São sujeitos com tempos e espaços de aprendizagens distintos e que precisam ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem.

Por meio da análise dos PPCs, foi possível observar que poucos cursos tiveram a preocupação em contemplar as metodologias de ensino para a EJA. O curso de História, do IFG, por exemplo, possui uma disciplina que aborda a questão metodológica: a disciplina Prática como Componente Curricular II (PPC II), que trata dos Espaços educativos, modalidades e níveis de ensino - Processos educativos: espaços educativos formais e não formais. Essa disciplina traz na sua ementa os seguintes conteúdos a serem contemplados:

[...] Dimensões práticas das atividades discentes: pesquisa sobre os protagonistas dos diferentes espaços educativos, modalidades e níveis de ensino; investigação e proposição de metodologias de ensino e produção de materiais didáticos a serem utilizados nos diversos espaços educativos, modalidades e níveis de ensino. (IFG, 2018, p.80)

O estudo aponta, por meio da pesquisa, mais uma contradição em relação à formação docente para a EJA. Como formar um professor para atuar na modalidade sem compreender os sujeitos que nela buscam a escolarização e sem levar o futuro professor a compreender que as metodologias de ensino utilizadas com o público da EJA são diferentes daquelas que são utilizadas com crianças?

Essa contradição também foi identificada na pesquisa realizada por Santos (2014), que revelou a falta de uma metodologia própria para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Segundo a pesquisadora,

os resultados desta pesquisa revelam a necessidade de uma qualificação profissional específica e contínua para os professores da Educação de Jovens e Adultos. De forma que é imprescindível traçar novos caminhos para as mudanças e rupturas, na realização de metodologias educacionais brasileiras. Assim também, estabelecer uma parceria, escola-professor-aluno-sociedade, colaborando dessa forma para o desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da adequação de metodologias a serem aplicadas junto aos alunos dessa modalidade educativa. Mediante a pesquisa realizada, constatou-se que o professor precisa saber realizar uma conexão entre a metodologia a ser utilizada, o material didático, a faixa etária, os diversos níveis de letramento e o contexto social e cultural no qual o aluno da EJA encontra-se inserido, uma vez que ser professor da EJA é assumir o papel de mediar, facilitar e motivar as possibilidades de construção e ampliação do conhecimento sistematizado. (Santos, 2014, p.31)

Reforçamos, ao final deste tópico, a necessidade de o professor que atua na EJA ter uma formação e conhecer as metodologias que dialoguem com a diversidade de sujeitos da EJA e os saberes que eles trazem para o espaço da sala de aula, evitando assim a utilização de metodologias e de recursos metodológicos destinados à educação de crianças, o que tem sido muito comum na modalidade por falta de formação para atuar com jovens, adultos e idosos e pelo desconhecimento das metodologias destinadas ao processo de ensino e de aprendizagem desse público.

Em relação aos referenciais teóricos relativos à EJA, esses são, predominantemente, encontrados nos ementários das disciplinas.

Teoria e Prática na formação inicial de professores

Ao analisar os PPCs, ainda foi possível observar uma diversidade de subcategorias relativas a essa temática. Teoria e a prática foram tratadas em forma de relação (Relação Teoria e Prática); em forma de articulação (Articulação entre Teoria e Prática); em forma de integração (Integração entre Teoria e Prática); em forma de correlação (Correção entre Teoria e Prática) e por fim teoria e prática em forma de unicidade. Ao analisarmos o número de ocorrências dessas subcategorias, observamos que a subcategoria que mais

foi citada nos PPCs foi Articulação Teoria e Prática. Quanto à unicidade entre teoria e prática, só foram encontradas 3 (três) ocorrências, sendo 1 (uma) pela UEMS e as outras 2 (duas) pela PUC-GO.

De maneira geral, ainda foram encontradas as seguintes subcategorias: conciliação teoria-prática, inter-relação entre a teoria e a prática, interface da teoria e da prática, interligação entre teoria e a prática e indissociabilidade da teoria e a prática, entrelaçamento entre teoria e prática, associação entre teoria e prática/indissociação entre teoria e prática, diálogo entre teoria e prática. Longe de serem sinônimos perfeitos, até porque esses não existem na língua portuguesa, essas subcategorias carregam em si múltiplos sentidos, significados, ideologias e consequências no processo de formação inicial de professores e na práxis pedagógica. Curado-Silva (2017), em uma pesquisa realizada com professores iniciantes, nos ajuda compreender melhor a díade teoria e prática e suas consequências na formação de professores:

A teoria não é entendida como explicação do real, e sim, como um movimento inverso de elaboração mental e aplicação na realidade. Essa compreensão da relação teoria e prática ora como aplicabilidade, ora como associação faz com que os professores se distanciem cada vez mais da formação inicial e/ou continuada como espaço de elaboração e transformação do real e compreendem a atuação profissional como algo totalmente distinto da formação inicial/continuada com exceção para as aplicabilidades metodológicas/técnicas do fazer pedagógico. (Curado-Silva, 2017, p.30)

No que tange à EJA, defendemos uma unicidade entre a teoria e a prática, de forma que o futuro professor compreenda que ambas são importantes não só durante a formação de professores, mas também na práxis docente.

Epistemologia e Formação Inicial de professores

Discutir formação inicial de professores nos leva a pensar em muitas questões, e uma delas é: **como esse professor aprende e para que aprende?** Nesse sentido, compreendemos a importância de trazer para o

campo de discussão a epistemologia que tem fundamentado a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, tendo em vista seus objetivos formativos e suas implicações educacionais.

Em relação à formação de professores, Curado-Silva (2018, p. 23) aponta que:

A referência à epistemologia de formação de professores encontra justificção na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação quanto a reflexão da unidade teoria e prática – como dimensão estruturante da atividade docente -, num quadro teórico-prático de referência, entendendo como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreendem e lidam com o conhecimento que ensinam.

No livro *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores*, a autora enfatiza, com base em Santos (2010), que na década de 80 imperava na formação docente um modelo de formação pautado na racionalidade técnica (Curado-Silva, 2018). Ao passar dos anos, a racionalidade técnica “cedeu” lugar à epistemologia da prática, que tem vigorado até os dias de hoje nos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, Curado-Silva (2018, p.25) apresenta as seguintes características acerca dessa categoria:

Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação.

Entendendo que a epistemologia da prática fragiliza a formação e a ação docentes, defendemos que a formação de professores inicial ou continuada deve se pautar na epistemologia da práxis, compreendendo-a como:

A práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis, como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (Vásquez, 1977, p.208)

No contexto educacional, em especial na formação inicial de professores, defendemos a epistemologia da práxis calcada em 3 (três) princípios, quais sejam: “o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação – que se interpenetram e são indissociáveis” (Curado-Silva, 2018, p.40, grifos nossos).

Considerando o exposto até o momento, nos voltamos às análises dos PPCs, que nos proporcionaram compreender que a epistemologia vigente na formação docente, não só para a EJA, mas também para a atuação docente nas etapas e nas outras modalidades, está fundamentada na epistemologia da prática, o que para nós é outra contradição na formação de professores, uma vez que essa tem como principal característica o pragmatismo, o fazer docente, a pesquisa utilizada para resolução de problemas, a formação de um professor-pesquisador-reflexivo, que resolve os problemas imediatos que acontecem no contexto escolar.

Na análise dos PPCs percebemos duas situações muito comuns em relação à epistemologia utilizada na formação de professores. A primeira faz referência à predominância da epistemologia da prática na formação de professores, que foi observada tanto no decorrer dos PPCs quanto no rol das disciplinas ofertadas nos mesmos. A segunda é a tendência ao ecletismo na formação inicial de professores. Entendemos que ambas as situações não favorecem a formação de professores, seja inicial ou continuada, numa perspectiva transformadora. Curado-Silva afirma (2018, p.10), em seus estudos, que

desta maneira, a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático baseado na experiência, na atividade, sendo aparentemente considerado o eixo da formação docente. Entendemos que essa qualificação fragiliza a formação para um viés pragmático do fazer como referência ao utilitário.

Nos PPCs analisados foram poucas as referências à palavra práxis. Esta palavra foi encontrada em trechos ou ementas apresentados nos PPCs, mas nem sempre com o sentido original da palavra, como defendemos neste artigo:

A epistemologia da práxis valoriza o movimento dialético; revela as contradições e as mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que nos proporcione um debate político, cultural da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente. Toma-se o último, o trabalho docente como princípio educativo e evita-se, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta num praticismo [...]. (Curado-Silva, 2018, p.37)

Algumas vezes, foi possível observar o uso da palavra de forma confusa e relacionada apenas à atividade prática, o que também traz consequências na formação de professores, como no PPC do Curso de História da UFG:

A dimensão pedagógica no curso de História, na modalidade Licenciatura, será desenvolvida sob a responsabilidade da Faculdade de História e da Faculdade de Educação da UFG, visando a associar a produção do conhecimento histórico, os fundamentos didáticos inerentes a esse conhecimento e a prática pedagógica de forma sistemática e permanente. Nesse sentido, a prática de ensino desenvolve o domínio dos conteúdos a serem socializados, relacionando-os, de modo interdisciplinar, a seus significados em diferentes contextos. Também nesse viés, ressalte-se a disciplina de Didática da História, responsável por desenvolver o vínculo entre o conhecimento histórico acadêmico e sua relação com a práxis profissional. (UFG, 2018, p.17)

Finalizamos este tópico entendendo que a prática está dentro da práxis, mas essa (a práxis) não se limita à prática. É relevante compreendermos, na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que a relação teoria e prática precisa considerar as seguintes dimensões: política, ética, estética e técnica, dimensões essas que somente a prática e a formação pela prática não conseguem atingir. Em relação à EJA, essas dimensões são importantes para que a educação seja ao mesmo tempo libertadora e transformadora.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar alguns PPCs dos cursos de licenciatura - de instituições públicas e privadas, da Região Centro-Oeste, no

Brasil, com o ensejo de analisar a formação inicial destinada à atuação docente na EJA. Com base na pesquisa empreendida, foi possível observar que, a despeito de a EJA ter sido efetivada como modalidade desde a LDB 9.394/96, observamos que a formação ofertada nos cursos analisados ainda é muito fragilizada e necessita de políticas públicas com extrema urgência.

Ante o exposto e, considerando o recorte realizado (IES e cursos escolhidos, conforme critérios já apresentados da metodologia de pesquisa), apresentaremos a seguir algumas contradições e mediações que permeiam a EJA em sua totalidade: (i) a EJA ainda não é reconhecida como um direito em todos os cursos de formação inicial de professores, haja vista a existência de cursos que sequer citam-na durante o processo formativo inicial de professores; (ii) os sujeitos da EJA só aparecem nas ementas das disciplinas, quando aparecem, o que para nós é uma grande contradição, uma vez que a modalidade só existe por causa deles; (iii) não há uma formação inicial sólida que permita aos futuros professores uma práxis docente pautada nos princípios da autonomia e da emancipação docente e discente; (iv) as disciplinas que tratam diretamente da EJA ainda não promovem uma unicidade entre a teoria e a prática, bem como o conhecimento de metodologias direcionadas ao público jovem, adulto e idoso; (v) observamos que a formação inicial de professores para a EJA se dá por meio de disciplinas, muitas de forma optativa (que reforça a pouca importância atribuída à EJA na formação inicial de professores); (vi) ainda existe curso de licenciatura (Ciências Biológicas – UnB) tratando a EJA como supletivo; (vii) as referências bibliográficas referentes à oferta de educação para pessoas jovens, adultas e idosas só aparecem nos ementários das disciplinas ofertadas; (viii) apenas 4 (quatro) disciplinas trazem à tona a importância de o professor que vai atuar na EJA ter uma formação; (ix) apenas o curso de Licenciatura em Educação do Campo (UnB) oferta projetos de extensão (Educação popular do campo e PREENEM-EJA: PREENEM Educação de Jovens e Adultos) relacionados à modalidade e (x) a epistemologia de formação docente preponderante nos cursos analisados é a epistemologia da prática, voltada para o fazer docente, apenas.

Perante o exposto, tecemos as seguintes considerações: é urgente fortalecermos a modalidade como um direito. Além disso, é imprescindível que:

as universidades adotem, em específico as que foram analisadas neste estudo, (não só de forma teórica, mas também prática e reflexiva), as diretrizes orientadoras dos cursos de licenciatura, conferindo à EJA a importância social e educacional que a EJA possui. E, desse modo, ofertem disciplinas presenciais e obrigatórias não só nos cursos de Pedagogia, mas em todos os cursos de licenciatura, com especial atenção às disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Estágio na modalidade, com temáticas que propiciem ao futuro professor uma atuação mais segura e, para o estudante, mais significativa, ofertem projetos e atividades de extensão desde o começo do curso, estimulando o graduando a atuar junto ao público da EJA e reforçando, assim, a unicidade teoria e prática. Destacamos, ainda, a necessidade de a formação inicial de professores se fundamentar na epistemologia da práxis.

Frente a esses achados, entendemos que mais do que nunca se faz necessário partir do real, do concreto, atingindo o máximo de determinações possível, com o objetivo de chegar a um novo real, a uma nova forma de pensar, ver e fazer educação de jovens, adultos e idosos, não só na formação inicial de professores, mas também na formação continuada, de forma crítica, reflexiva, transformadora e libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 22 de fev.de 2024.

CURADO-SILVA; Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; SILVA, Shirleide Pereira da. **O professor iniciante**: sentidos e significado do trabalho docente. Jundiá, Paco, 2017.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, Mercado das Letras, 2018.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação. **Revista Práxis Educacional**, 17(46), 89- 104. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918/5835>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2ª edição. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em: 26 de ago. de 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Artmed, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÂNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-ciencias-biologicas/CP-AGUASLI>. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÂNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA>. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA - uma perspectiva de mudança**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/7e43f120-4623-460c-a095-cc07986da3be/content>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** (Botucatu) v.1 (1), Ago.1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/cursos/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática.** Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/10/Matematica.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/10/Letras.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SANTOS, Josefa Jucinara Saraiva. **Metodologia de ensino e aprendizagem da EJA: contribuições, dilemas e perspectivas.** Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/4892>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes, PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** UnB, 2018. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática.** Disponível em: https://mat.unb.br/images/smat/graduacao-cursos/2019_07_02/PPC-Licenciaturas.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas.** Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414371. Acesso em: 22 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico de Educação do Campo.** Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.** UnB, 2019. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414274. Acesso em: 22 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia,** 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas.** UEMS, 2022. Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=ciencias-biologicas-licenciatura-mundo-novo&1=Projeto-Pedagogico>. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia\(1\).pdf?1518023839](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia(1).pdf?1518023839). Acesso em: 18 de jan. de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de História**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1582742877. Acesso em: 18 de jan. de 2024.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 1977.

Submissão em: 28 mar. 2024

Aceite em: 27 mai. 2024

ⁱ **Marli Vieira Lins de Assis**, Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)

Professora do Centro Universitário IESB - Ceilândia (DF) e da Secretaria de Estado de Educação do DF. Possui graduação em Letras (UCB) e em Pedagogia (UnB), com Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística, ambos pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alfabetização de Jovens e Adultos e formação docente.

E-mail: marli.assis@edu.se.df.gov.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7698036080991141>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0317-3015>

ⁱⁱ **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, Universidade e Brasília (UnB)

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação (UFG) e Pós-doutorado (UNICAMP). Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Integra o Conselho Nacional da IGS - Internacional Antonio Gramsci Society. Membro da Diretoria da Anfope. Pesquisadora Produtividade do CNPq. Professora Visitante Senior na Universidade de Cagliari (Itália).

E-mail: katiacurado@unb.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>