

Literatura literária em cursos de pedagogia: cadê a EJA?

Literary literature in pedagogy courses: where is EJA?

Literatura literaria en los cursos de pedagogía: ¿dónde está la EJA?

José Carlos Miguel^I

Cláudio Rodrigues da Silva^{II}

Luciana Ferreira Leal^{III}

Agnes Iara Domingos Moraes^{IV}

RESUMO

Apresentam-se, neste texto, dados resultantes de estudo documental e bibliográfico que analisa o oferecimento de disciplinas específicas relacionadas à literatura literária na área de conhecimento da educação de jovens e adultos (EJA), nas matrizes curriculares dos cursos de três universidades públicas localizadas nos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo. Os cursos não apresentam nos Projetos Político-Pedagógicos disciplinas específicas cujos títulos remetam direta ou nominalmente à EJA ou ao seu público-alvo. A ampla maioria não aborda nas disciplinas relacionadas à literatura literária a questão dos jovens e adultos. Isso implica uma lacuna em termos de literatura literária na formação dos pedagogos. A pedagogia, no que tange à docência na educação escolar, habilita legalmente para a atuação também na EJA, que tem especificidades curriculares mesmo em termos de conteúdos e metodologias, dadas as faixas etárias abrangidas por essa modalidade.


Palavras-chave: Literatura Literária. Formação de Leitores. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos.


ABSTRACT


This paper presents data from a documental and bibliographic study that analyzes the offering of specific courses related to literary literature in the field of youth and adult education (EJA) in the curricula of three public universities located in the states of Mato Grosso do Sul, Paraná and São Paulo. The courses do not present, in their Political-Pedagogical Projects, specific subjects whose titles refer directly or nominally to EJA or its target audience. The vast majority do not address the issue of young people and adults in the disciplines related to literary literature. This implies a gap in terms of literary literature in the training of pedagogues. Pedagogy, as far as teaching in school education is concerned, legally qualifies students to act also in EJA, which has curricular specificities, including in terms of contents and methodologies, due to the age groups covered by this modality.

Keywords: Literary Literature. Reader Training. Teacher Training. Youth and Adult Education.

^IUniversidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. E-mail: jocarmi@terra.com.br  <http://orcid.org/0000-0001-9660-3612>

^{II}Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. E-mail: claudio.rodrigues-silva@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0001-9036-3101>

^{III}Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil. E-mail: luciana.leal@unespar.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-7139-6765>

^{IV}Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, Brasil. E-mail: agnes.moraes@uems.br  <https://orcid.org/0000-0001-5775-3431>

RESUMEN

Este trabajo presenta datos de un estudio documental y bibliográfico que analiza la oferta de disciplinas específicas relacionadas con la literatura literaria en el área de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en los currículos de los cursos de tres universidades públicas ubicadas en los estados de Mato Grosso do Sul, Paraná y São Paulo. Los cursos no presentan en sus Proyectos Político-Pedagógicos temas específicos cuyos títulos se refieran directa o nominalmente a la EJA o a su público objetivo. La gran mayoría no aborda en las disciplinas relacionadas con la literatura el tema de los jóvenes y adultos. Esto implica un vacío en cuanto a la literatura literaria en la formación de pedagogos. La pedagogía, en lo que se refiere a la enseñanza en la educación escolar, habilita legalmente para actuar también en la EJA, que tiene especificidades curriculares, incluso en términos de contenidos y metodologías, debido a los grupos de edad abarcados por esta modalidad.

Palabras clave: Literatura. Formación de Lectores. Formación de Profesores. Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

As potencialidades da literatura literária — doravante apresentada também como literatura — para o processo de formação humana são enfatizadas por diversos autores, com destaque para Antonio Candido, que é uma referência nacional nessa temática. Leal e Silva (2022), partindo do entendimento desse autor, ressaltam que a literatura pode desempenhar diversas funções na vida humana, entre elas a formadora:

Na função formadora, a literatura educaria como a própria vida. Por ter base na realidade, a literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, não segundo a pedagogia oficial, como um apêndice de instrução moral e cívica ou, ainda, como nos manuais de virtudes e boa conduta, mas trazendo em si tanto o bem quanto o mal e agindo de forma imprevisível na formação do homem, ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (Lea e Silva, 2022, p. 280)

A literatura desempenha um papel importante na educação de jovens e adultos (EJA), pois oferece oportunidades para que os educandos se envolvam em leituras críticas e reflexivas que podem contribuir para o desenvolvimento da sua formação cultural e pessoal. A literatura literária, particularmente, pode ser uma ferramenta valiosa para a EJA, uma vez que aborda questões relevantes para a sociedade, como as relações humanas, a identidade, a diversidade cultural e outras questões sociais. Por meio da leitura de obras literárias, os educandos da EJA podem ter a oportunidade de se conectar com diferentes realidades e pontos de vista, ampliando seus horizontes e desenvolvendo sua capacidade de compreensão e reflexão crítica.

Além disso, a literatura literária pode ajudar a desenvolver a competência linguística dos educandos da EJA, contribuindo para a melhoria da sua escrita e expressão oral. Por meio da leitura e análise de textos literários, os educandos podem aprimorar seu vocabulário, a compreensão de estruturas gramaticais e a capacidade de interpretar diferentes formas de linguagem.

Outra importante contribuição da literatura para a EJA é o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao lerem e refletirem sobre diferentes obras literárias, os educandos são desafiados a refletir sobre temas complexos e a formar pontos de vista próprios sobre eles. Isso pode ajudar na formação de cidadãos conscientes, capazes de analisar e questionar as informações que recebem, bem como de se posicionar diante das questões sociais nas esferas política, econômica e cultural.

A literatura literária na EJA pode ajudar os educandos a se tornarem mais empáticos, isto é, a desenvolverem a habilidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo as diferenças e a diversidade cultural. Dessa forma, a literatura pode contribuir também para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa perspectiva, a literatura literária, para além de um componente do currículo da educação básica, é um conhecimento fundamental para o processo de humanização dos educandos desde tenra idade. Isso se estende até os jovens e adultos que, por alguma razão, de ordem mais individual e/ou mais societal, não concluíram a sua escolarização obrigatória no momento considerado ideal ou determinado pela legislação vigente em cada momento histórico, o que remete à EJA, uma modalidade da educação escolar brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), tratando dessa modalidade, determina que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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.

A EJA — diante dos estruturais problemas da sociedade brasileira, especialmente o analfabetismo — é uma demanda histórica de setores da sociedade brasileira, especialmente de organizações de educadores e de educandos que operam em perspectivas críticas e que se empenham pela elevação do capital cultural escolar das classes trabalhadoras, principalmente daquelas frações mais precarizadas, historicamente preteridas pelo Estado brasileiro em termos de políticas educacionais.

Entretanto, historicamente o Estado brasileiro envida esforços para se desvencilhar da responsabilidade de propiciar educação escolar a esse segmento, especialmente dos ônus financeiros dessa modalidade de educação. Alguns segmentos da população foram e/ou são mais afetados pelos impactos desse *modus operandi* do Estado brasileiro, especialmente pessoas de áreas rurais, que, com as devidas especificidades, abrangem também os povos indígenas e quilombolas, que têm singularidades em termos de educções contextualizadas (Moraes, 2021; Souza-Chaloba e Moraes, 2022).

Conforme Bezerra e Santana (2011, p. 94),

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se numa modalidade educacional muito singular, haja vista os anseios e as vivências dos sujeitos-educandos que por ela passam exatamente os jovens e adultos, como menciona o próprio nome. Sendo assim, quando nos propomos a discutir essa temática, estamos nos colocando também diante de questões filosóficas e sociológicas muito sérias e evidentes, que perpassam a esfera pedagógica de ponta a ponta. A própria existência de uma Educação de Jovens e Adultos substitutiva do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para os educandos que não tiveram acesso a essas formas de ensino na idade da infância e da adolescência deixa transparecer o fato de que tal parcela da população foi, de algum modo, alvo de uma exclusão quanto à Educação Básica, por condicionantes socioeconômicos que extrapolam a vontade individual.

Transcorridas mais de três décadas de vigência da Constituição Federal (Brasil, 1988) e mais de duas décadas da LDBEN, vários problemas continuam perpassando pela história da educação brasileira no que se refere à escolarização do público-alvo da EJA.

A legislação federal garante, formalmente, o direito a essa modalidade, porém, em termos práticos, existem numerosas condições adversas devidas, entre outros fatores, às posturas ou especificidades de diversos entes federados e seus sistemas educacionais, assim como das opções das instituições de formação de professores. Essas condições adversas repercutem nos currículos dos cursos de licenciaturas, entre eles nos da pedagogia, objeto deste texto.

No que se refere à EJA, destacam-se as particularidades das diferentes matrizes curriculares dos cursos das diversas instituições de ensino superior no Brasil. Existem cursos que, por variados motivos, não oferecem disciplinas específicas relacionadas a essa modalidade. Por outro lado, há instituições ou cursos de pedagogia que entendem as especificidades e a relevância da EJA e incluem em suas matrizes curriculares disciplinas específicas e obrigatórias atinentes a essa modalidade. Alguns cursos oferecem disciplinas relacionadas à EJA, porém de matrícula optativa. Há, ainda, cursos que não oferecem disciplinas específicas, entretanto abordam a EJA, de maneira pontual ou transversal, em outras disciplinas. Os cursos objeto deste estudo exemplificam aspectos dessas variações.

Os currículos desses cursos repercutem, de alguma forma, as disputas que envolvem a educação escolar — em todos os seus níveis, etapas e modalidades —, que, como aponta Cury (1997), é uma espécie de “caixa de ressonância” da sociedade. Os currículos dos cursos de formação de professores não são imunes a isso. Assim, são também objeto de disputas de diversas ordens — políticas, econômicas e culturais —, que envolvem, articulada ou isoladamente, as dimensões local, regional, nacional e transnacional, até mesmo em decorrência de diretrizes de organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas disputas tendem a se acentuar por vários fatores conjunturais típicos do tempo presente, marcado pela intensificação das políticas neoliberais e pela internacionalização dos currículos, que progressivamente passam, cada vez mais, a serem pautados pela lógica de mercado e pela ênfase nas competências e habilidades requeridas pelo perfil majoritário da força de trabalho demandada por setores do sistema produtivo na atualidade (Apple, 1989; Loureiro, 2010; Freitas, 2012; Dal Ri, 2020; Frigotto, 2021). Isso afeta a questão do espaço destinado a determinados componentes curriculares, entre eles a literatura literária e a EJA.

Diante do exposto, questiona-se: qual é o espaço para a EJA ou seu público-alvo nas disciplinas relacionadas à literatura literária nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das universidades públicas pesquisadas?

Trata-se de estudo documental e bibliográfico, de abordagem exploratória e eminentemente qualitativa, que teve como principais fontes documentais os Projetos Político-Pedagógicos (PP ou Projeto/s) dos cursos mencionados, com o aporte da legislação federal e de bibliografia acadêmico-científica atinente ao tema em referência.

Esta é uma temática importante, pois tem relações diretas com a concretização do direito à educação contextualizada do público-alvo da EJA. Além disso, as instituições selecionadas são três relevantes universidades públicas estaduais e multicâmpus, de três Unidades e Regiões da Federação, quais sejam, Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste), Paraná (Sul) e São Paulo (Sudeste).

A recuperação dos Projetos na internet foi realizada no dia 3 de julho de 2022. No entanto, no que se refere ao Projeto do curso de Pedagogia da Universidade C, foi efetuada uma nova busca no dia 27 de agosto de 2022, pois naquela data foi recuperado apenas um documento denominado “Portaria n.º 172/21-SETI”, insuficiente para as finalidades deste estudo. A presente conjuntura implica a possibilidade da existência de alterações em andamento ou realizadas após a recuperação dos Projetos desses cursos. Um indício da pertinência dessa ressalva é o enunciado constante na capa do Projeto recuperado da Universidade C: “Solicitação de renovação de reconhecimento do curso [...]”.

Apresentados os aspectos introdutórios, expõem-se, a seguir, os resultados e as discussões dos dados resultantes deste estudo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À LITERATURA LITERÁRIA

Apresentam-se, neste tópico, alguns aspectos dos resultados deste estudo, tendo como base o objetivo estipulado. Foram consideradas apenas as disciplinas cujos títulos contêm termos que remetem direta ou nominalmente à modalidade de educação em tela ou ao seu público-alvo.¹

O CASO DA UNIVERSIDADE A²

A Universidade A oferece cursos de pedagogia em quatro unidades universitárias, além de um curso a distância. Essas unidades são situadas no estado de Mato Grosso do Sul. Nos cursos dessa instituição não foram identificadas disciplinas específicas atinentes à literatura literária destinadas à EJA. Exceto pela menção — apresentada mais adiante — constante no Projeto do curso de uma das unidades universitárias, as disciplinas relacionadas à literatura literária nos cursos dessa universidade não abordam o público ou a modalidade em tela. No Quadro 1, apresentam-se dados acerca dos cursos dessa universidade.

Quadro 1 – Disciplinas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos nos cursos de pedagogia da Universidade A.

Unidade Universitária	Disciplinas referentes à EJA (não específicas de literatura)	Disciplinas relacionadas à literatura literária	Disciplinas específicas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos	Menção a jovens e/ou adultos em disciplinas relacionadas à literatura literária
A1	Consta	Não consta	Não consta	Consta*
A2	Consta	Consta	Não consta	Não consta
EaD	Consta	Consta	Não consta	Não consta
A3	Consta	Consta	Não consta	Não consta
A4	Consta	Consta	Não consta	Não consta

Fonte: elaboração pelos autores (2023), com base em dados documentais.

EJA: educação de jovens e adultos; *mesmo essa disciplina não se enquadrando nos critérios metodológicos estipulados, considerou-se relevante mencioná-la por conta da configuração desse curso, especialmente no que tange às disciplinas “Itinerários Culturais” (I, II, III e IV), que abrangem transversalmente temáticas relacionadas a várias disciplinas; EaD: ensino a distância.

No caso do curso da Unidade A1, trata-se da disciplina intitulada “Itinerários Culturais IV”, que integra o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e tem carga de 68 horas. A sua ementa apresenta o seguinte enunciado:

Ementa: As linguagens artísticas e a literatura no contexto educativo, em espaços escolares e não escolares. Concepções do ensino da Arte e da literatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que contemplam o fazer, o apreciar e o refletir, como produto cultural e histórico.

1 Ocorreu uma exceção a esse critério, explicada no tópico 1.1.

2 Categorização adotada para a preservação da identidade das instituições, considerando-se que o problema discutido na pesquisa não é localizado, mas diz respeito à forma de constituição dos cursos de pedagogia. Esses dados podem ser acessados nos PP dos cursos analisados, relacionados nas Referências.

Objetivos: Refletir sobre a função da Arte e da literatura na educação de crianças, jovens e adultos. Analisar as concepções de Arte em suas diversas linguagens e da literatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conhecer práticas pedagógicas que estimulam e valorizam o fazer, o apreciar e o refletir sobre diferentes manifestações culturais. (UEMS/Campo Grande, 2019, p. 69-70, destaques nossos)

Da perspectiva deste estudo, trata-se de um diferencial relevante o fato de essa unidade considerar nessa disciplina as especificidades dos jovens e adultos.

O CASO DA UNIVERSIDADE B

A Universidade B oferece cursos de pedagogia em seis câmpus, doravante denominados Câmpus B1, Câmpus B2, Câmpus B3, Câmpus B4, Câmpus B5 e Câmpus B6. Com exceção do Câmpus B4, os Projetos dos demais cursos dessa universidade não apresentam as ementas das disciplinas, o que inviabiliza o acesso a seus detalhes teórico-práticos. Não constam, nos Projetos dos cursos dessa instituição, disciplinas específicas referentes à literatura literária destinadas à EJA. No caso da única disciplina relacionada à literatura literária cuja ementa consta no Projeto, não há menção ao público-alvo da EJA. Apresentam-se, no Quadro 2, dados referentes aos cursos dessa universidade. No caso do Câmpus B4, questões relacionadas ao público-alvo da EJA são abordadas em diferentes disciplinas do curso.

Quadro 2 – Disciplinas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos nos cursos de pedagogia da Universidade B.

Câmpus	Disciplinas referentes à EJA (não específicas de literatura)	Disciplinas relacionadas à literatura literária	Disciplinas específicas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos	Menção a jovens e/ou adultos em disciplinas relacionadas à literatura literária
B1	Não consta	Consta	Não consta	Não consta ementa no PP
B2	Consta	Consta	Não consta	Não consta ementa no PP
B3	Consta	Consta	Não consta	Não consta ementa no PP
B4	Não consta	Consta	Não consta	Não consta
B5	Consta	Consta	Não consta	Não consta ementa no PP
B6	Não consta	Consta	Não consta	Não consta ementa no PP

Fonte: elaboração pelos autores (2023), com base em dados documentais.

O CASO DA UNIVERSIDADE C

Na Universidade C, a oferta de cursos de pedagogia ocorre em cinco câmpus, C1, C2, C3, C4 e C5. Não foram identificadas, nos Projetos dos cursos dessa universidade, disciplinas específicas referentes à literatura literária para EJA. Ademais, as disciplinas relativas à literatura literária não abordam esse público-alvo. A seguir, no Quadro 3, são apresentados dados relativos aos cursos de pedagogia dessa instituição. No caso dos Câmpus C1, C3 e C5, alguns temas relativos à EJA são tratados em variadas disciplinas dos cursos.

Quadro 3 – Disciplinas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos nos cursos de pedagogia da Universidade C.

Câmpus	Disciplinas referentes à EJA (não específicas de literatura)	Disciplinas relacionadas à literatura literária	Disciplinas específicas relacionadas à literatura literária voltadas a jovens e/ou adultos	Menção a jovens e/ou adultos em disciplinas relacionadas à literatura literária
C1	Não consta	Consta	Não consta	Não consta
C2	Consta	Não consta	Não consta	Não consta
C3	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
C4	Consta	Consta	Não consta	Não consta
C5	Não consta	Consta	Não consta	Não consta

Fonte: elaboração pelos autores (2023), com base em dados documentais.

PRESENÇA E AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS ABORDADOS

Nenhum dos cursos apontados apresenta nos respectivos Projetos disciplinas específicas referentes à literatura literária cujos títulos remetam, direta ou nominalmente, à EJA. Além disso, a ampla maioria dos Projetos recuperados não faz menção, nas disciplinas relacionadas à literatura literária, ao público-alvo da EJA.

No que se refere à menção a jovens ou adultos, como pontuado no tópico 1.1, a exceção é o curso de pedagogia do Câmpus A1 da Universidade A que, na ementa da disciplina denominada “Itinerários Culturais IV”, faz referência a esses segmentos. Reitera-se que, no caso da Universidade B, com exceção do Câmpus B4, os demais Projetos não contêm as ementas das disciplinas dos cursos.

Também em razão dos limites deste artigo, em termos de extensão, apresenta-se a seguir a análise dos dados levantados, elegendo-se como mote principal de problematização a Universidade B. Ressalta-se, porém, que com exceção de alguns aspectos específicos devidamente identificados, a maior parte dos argumentos apresentados estende-se às Universidades A e C.

A análise dos dados constantes no Quadro 2 revela discrepância entre os diversos câmpus da Universidade B relativamente à oferta de disciplinas que abordem a temática da EJA. Em um deles, o Câmpus B3, a disciplina oferecida é optativa; em dois Câmpus, B2 e B5, as disciplinas de EJA são obrigatórias; e, finalmente, nos demais Câmpus, B1, B4 e B6, não constam disciplinas específicas dessa área da educação nos Projetos.

Por certo, essa diversidade de concepções nos Projetos se sustenta, primordialmente, no Artigo 207 da Constituição Federal, relativamente à autonomia didático-científica das universidades e na legislação correlata, especialmente a LDBEN. No entanto, é fato que, destarte a relevância de tais dispositivos legais para a soberania dos processos de produção e difusão de conhecimento, algumas questões de grande alcance social, acadêmico e político, tais como o objeto central dessa investigação, podem ser negligenciadas ou não consideradas na plenitude na observação rigorosa dos preceitos legais. Por isso, o processo de formação de educadores de jovens e adultos deve ter em conta que:

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confrontos de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de

“domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (Oliveira, 2001, p. 41)

Desse modo, é importante considerar no processo de formação de educadores da EJA, não apenas nos cursos de pedagogia, mas em todas as licenciaturas, a diversidade cultural e a especificidade dessa modalidade de educação, a atuação acadêmica para o fortalecimento da tendência de consolidação dessa área de conhecimento como um vasto campo de reflexões teóricas (Arroyo, 2001) não pode negligenciar a importância da literatura literária para o desenvolvimento do pensamento teórico, crítico e reflexivo:

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas. (Arroyo, 2001, p. 13)

Destaca o autor as perspectivas de EJA gestadas no seio dos movimentos sociais e populares, a influenciar sobremaneira os limites e as possibilidades da educação popular na rede do Estado, administrador do excedente econômico. O olhar atento para o movimento amplo a envolver essa área de conhecimento impõe pensar que os docentes da EJA vêm incorporando em suas práticas a diversidade de textos, mas isso não se pode dizer dos diferentes modos de ler. O modelo é tão fortemente arraigado no fazer cotidiano a ponto de muitos professores dizerem que é importante ler, mas que igualmente importante é aprender a interpretar e compreender o texto, como se tais atividades não fossem inerentes ao próprio ato de ler. Participar de rodas de leitura, ler jornais, revistas, as coisas da vida, da identidade sociocultural, do trabalho, da arte, do cancionário popular, da religião, do folclore, enfim, da cultura do povo, mas também da literatura literária. Estar comprometido com a diversidade de gêneros é estar comprometido com a pluralidade e diversidade de práticas socioculturais do entorno desses gêneros.

No sentido do pensamento de Arroyo (2001), da radicalidade legitimadora da EJA, a qual parece fundamental não apenas para garantia do direito público e subjetivo que lhe é inerente, mas para firmar um modelo real e efetivo de educação popular, impõe-se a defesa da literatura literária: de uma perspectiva, por constituir uma necessidade universal para a ampliação das possibilidades de humanização, pelo aporte à busca de organização mental para a libertação do caos, do negacionismo, do obscurantismo e da intolerância; de outra perspectiva, pelo seu funcionamento como um instrumento consciente para a interpretação da realidade, desmascarando as desigualdades e iniquidades sociais.

Tal compreensão, do acesso à literatura literária como instrumento que pode contribuir para a formação da cidadania, particularmente se tal prerrogativa for tratada como direito inalienável, mas ainda a ser conquistado pelo conjunto da sociedade brasileira, parece ser a explicação para a presença de disciplinas específicas relacionadas à literatura literária nos cursos de pedagogia em todos os câmpus da Universidade B. Entretanto, uma análise acurada das matrizes curriculares desses cursos, de forma geral, revelará a sua fragmentação, apesar dos esforços para a superação do problema, a serem reconhecidos, e a abordagem da temática em questão ficar diluída em outras disciplinas do curso, prejudicando a especificidade do trabalho na EJA.

O problema em tela é antigo e crônico. Para seu enfrentamento, ora se considera, como geralmente acontece, que os graduandos da pedagogia dominam os conteúdos da educação básica,

entre eles os relativos à literatura literária, ora se opta pelo tratamento da temática nas disciplinas específicas relacionadas à difusão do pensamento literário ou como apêndice das disciplinas de metodologia e prática de ensino afeitas a essa área do conhecimento.

Todos os cursos de pedagogia da Universidade B parecem considerar a segunda opção, com base em decisão do Conselho Estadual de Educação (CEE) definida no âmbito da Deliberação CEE nº 111/2012, artigo 4º, inciso I, a qual estipula nos cursos de licenciatura “600 horas dedicadas à *revisão e enriquecimento* dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio” (São Paulo, 2012, grifos nossos). Esse dispositivo legal foi alterado pela Deliberação CEE nº 154/2017 (São Paulo, 2017) a qual, além de reconhecer a defasagem na formação básica dos graduandos, busca ampliar as ações para superação do problema pedagógico em discussão com a tentativa de maximização do alcance das práticas como componentes curriculares (PCC).

No sentido dessas deliberações, os processos formativos em pedagogia e nas licenciaturas em geral não poderiam desconsiderar a especificidade da EJA, buscando estabelecer uma dupla relação entre a teoria e a prática, a explicitar as necessárias mediações didáticas de uma disciplina de conteúdo específico, além de propiciar a vivência científica nas interfaces com a vida real e com o ensino, em abordagem transdisciplinar. Isso deve se configurar em projetos de ensino, nas experiências voltadas à resolução de problemas pedagógicos, na observação de casos, experiências ou situações, pelos quais o futuro docente amplia a compreensão do conteúdo a ser ensinado, desenvolvendo as capacidades de seleção, organização, representação e adaptação às capacidades cognitivas do alunado.

Por isso, embora não registrados nos Projetos dos cursos de pedagogia analisados, todos os câmpus da Universidade B desenvolvem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) desde o ano de 2001, com financiamento próprio da instituição, no qual os estudantes-bolsistas ministram aulas na escolarização inicial de jovens e adultos sob orientação técnico-pedagógica de docentes de todas as áreas do conhecimento.

Além disso, já houve durante seis anos o desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar EJA vinculado ao Programa PIBID/CAPES/MEC/UNESP. No caso do Câmpus B3, a disciplina optativa de EJA é ministrada por esses orientadores em conjunto, dadas as especificidades de suas formações, a enriquecer o processo formativo, articulando teoria e prática e promovendo a integração com a pós-graduação seja pela vinculação com esses profissionais, seja pelo oferecimento de disciplina específica de EJA também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Essa perspectiva de ampliação do espectro formativo, dada a fragmentação do currículo da pedagogia, particularmente, pode ser dimensionada por meio da curricularização da extensão universitária, ampliando o diálogo com a sociedade e oxigenando o processo formativo, o que na Universidade B passa a ocorrer somente a partir de 2023 em função de intercorrências institucionais, retardando o processo de sua constituição formal. A tese da curricularização da extensão universitária não é recente, também decorre da legislação pós-ditadura civil-militar via Planos Nacionais de Educação, e é elemento fundamental para enriquecimento curricular pelo estabelecimento de relação dialógica com a sociedade, especialmente com as escolas de educação básica.

Se esses invariantes do processo formativo explicam a inexistência de disciplinas específicas relacionadas à literatura literária voltadas à EJA, ou a não menção a jovens e adultos em disciplinas relacionadas à literatura literária nos Projetos dos cursos da Universidade B, ainda resta investigar um pouco mais sobre o alcance e a eficácia desse modo de conceber a organização dos programas de ensino, seja da pedagogia, seja das licenciaturas em geral — e a exigir a consecução de políticas de permanência estudantil para garantir participação efetiva dos graduandos nesse movimento didático-pedagógico anunciado sob pena de não se transformar de maneira significativa o processo formativo.

A realidade da formação nos cursos de licenciatura ainda é de vasto contingente de estudantes os quais, precisando estudar e lutar pela sobrevivência, realizam estágios e participam de atividades de curricularização da extensão universitária nas escassas horas vagas das quais conseguem dispor no curso do período letivo.

Enfim, parece-nos inadiável uma educação literária que busque ampliar o alcance dos modos de ler, orientando a trajetória da leitura circunscrita à experiência dos educandos para a leitura histórica e transformadora por incorporar outros elementos a descobrir com a mediação do professor. Uma evolução da abordagem do texto como mera transposição do mundo natural das leituras cotidianas no processo formativo nas licenciaturas para a abordagem igualmente formativa, mas uma leitura mais cultural e estética, a reconhecer o caráter ficcional e crítico-reflexivo da literatura literária. E, por isso mesmo, transformadora.

CURRÍCULO: CAMPO DE DISPUTAS

A presença e as ausências constatadas ensejam considerar questionamentos em torno da ocorrência de consonâncias e descompassos entre o currículo prescrito e o currículo realizado. Alguns questionamentos — sem pretensão de respondê-los — parecem pertinentes a título de problematização. O fato de constar na ementa implica que o prescrito seja efetivamente executado? Por outro lado, o fato de não constar implica que o público-alvo da EJA não seja considerado nessas disciplinas ou, então, que seja, porém de forma voluntária, com risco de incorrência em espontaneísmos? Entretanto, independentemente da ocorrência de descompassos entre o currículo prescrito e o realizado, o fato de não constar, além de eliminar a obrigatoriedade formal de se abordar esse assunto, implica posicionamentos pedagógico e político que têm vários desdobramentos, tanto individuais quanto coletivos. Isso, em alguma medida, corrobora, direta ou indiretamente, a manutenção da histórica dívida social para com determinados segmentos da população que, ao longo da história, foram — e, com algumas nuances, continuam a ser — marginalizados ou excluídos do direito à educação escolar.

A inexistência de disciplinas específicas de literatura literária e a não abordagem da EJA nas disciplinas de literatura implicam lacunas na formação dos pedagogos, se se considerarem os diferentes públicos aos quais os egressos dos cursos de pedagogia são legalmente habilitados a ensinar. Isso porque, no Brasil, esse curso, no que tange à docência na educação escolar, habilita legalmente para atuar também na EJA, que tem especificidades curriculares, mesmo em termos de conteúdos e metodologias, em razão das faixas etárias e outras singularidades do público-alvo mencionado. Todavia, a tendência é de que, por razões conhecidas, predominantemente os currículos de cursos de pedagogia enfoquem, de maneira exclusiva ou prioritária, as crianças, que estão, conforme a legislação vigente, na considerada idade ideal da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, preterindo, assim, o público-alvo da EJA. Os resultados deste estudo exemplificam isso. Um dos possíveis desdobramentos disso é o risco de, até mesmo pela falta de aportes teórico-práticos, serem adotadas estratégias metodológicas infantilizadas, portanto incompatíveis com esse público.

À guisa de problematização e sem pretensão de apresentar resposta, questiona-se: qual é o espaço para a EJA nas diversas disciplinas dos cursos de pedagogia, especialmente naquelas que, não raramente, tendem a ter a criança como foco exclusivo ou prioritário, tais como alfabetização, psicologia, metodologias de ensino, educação especial e estágio?

Como apontado, alguns cursos consideram a EJA em determinadas disciplinas. Seria mais pertinente a EJA ser abordada em diferentes disciplinas, independentemente de haver ou não disciplina específica para essa modalidade, considerando-se os limites de uma disciplina para abordar um assunto amplo e complexo como esse?

A questão é complexa e exige debate mais acurado, a extrapolar os limites de um artigo científico. No entanto, é preciso considerar que a EJA representa indubitavelmente, entre todas as demandas da educação inclusiva, a que abrange o maior número de excluídos, envolvendo há décadas contingentes superiores a 11 milhões de analfabetos absolutos e cerca de 40 milhões de analfabetos funcionais, números praticamente coincidentes com os jovens e adultos da geração “nem-nem”,³ ou seja, daqueles que nem estudam nem trabalham.

Assim, mais do que uma decisão técnico-pedagógica, incluir uma disciplina de EJA em um curso de pedagogia ou de qualquer outra licenciatura é uma decisão política, haja vista a sua especificidade, por envolver processos formativos diversos com implicações para a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação geral, a sustentabilidade, enfim, o desenvolvimento social, científico e político. Trata-se de proposição e desenvolvimento de práticas educativas e experiências curriculares alternativas e inovadoras, baseadas em valores democráticos, na diversidade cultural e no respeito aos direitos humanos; a contribuir para uma sociedade justa, sintonizada com questões culturais que não se restringem ao espaço escolar.

Diante da inviabilidade de disciplinas específicas de EJA, em decorrência das disputas e dos limites do currículo, uma alternativa seria, a exemplo de alguns dos cursos mencionados, fazer com que a EJA fosse abordada nas diversas disciplinas dos cursos de pedagogia? Entretanto, dependendo da concepção, a transversalidade tenderia a apresentar diversos problemas, entre eles o risco de espontaneísmo, portanto de não garantia de abordagem da temática EJA?

De fato, a EJA extrapola os limites de uma disciplina; é uma área de conhecimento a exigir currículos e programas de ensino flexíveis e diversificados, definidos conforme as necessidades e interesses de grupos sociais excluídos, com base na sua realidade histórica e sociocultural, o que exige reconhecer seus saberes para conduzi-los à apropriação de conhecimentos sistematicamente organizados. Mas, exatamente por essa especificidade, impõe-se, na formação de seus educadores, o reconhecimento de determinadas regularidades e recorrências específicas nas disciplinas científicas, ou seja, a transversalidade e a abordagem transdisciplinar não devem romper com a verdade, a regularidade e a relatividade de cada disciplina; pelo contrário, elas se estabelecem exatamente com elas, à medida que possibilitam articulações visando à apropriação de um conhecimento adequado às transformações paradigmáticas.

Por isso, a relevância e atualidade do desenvolvimento de programas e projetos de intervenção na realidade, como o PIBID e a Residência Pedagógica, a justificar, por exemplo, o conceito de curricularização da extensão universitária. Essas ações configuram melhor a almejada integração de saberes relativos aos ideários de transversalidade e transdisciplinaridade, articulando teoria e prática e fazendo cumprir a função social da universidade estabelecida no preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Por isso, a necessidade de sua articulação com políticas efetivas de permanência estudantil para garantir a participação efetiva da maioria dos alunos.

Os currículos dos cursos de formação de professores são impactados por fatores conjunturais e estruturais, nas esferas política, econômica e cultural, sendo, portanto, objeto de disputas no âmbito da sociedade. Além disso, existe também a possibilidade de ocorrência de disputas no interior de departamentos, coordenações, conselhos e outros órgãos ou instâncias deliberativas de cursos, câmpus e/ou universidades em torno das configurações das matrizes curriculares desses cursos.

No que se refere ao público em referência, destacam-se as especificidades curriculares que envolvem tanto os conteúdos quanto as metodologias, mesmo em se tratando da temática da

3 Há que se problematizar a categoria “nem-nem”, pois, em acepção conservadora, ela resvala ou incorre na (autor)responsabilização das pessoas nessa condição, desconsiderando-se, assim, as condicionantes sociais mais amplas.

literatura literária voltada para a EJA. Isso porque esse público abrange grupos ou pessoas com singularidades biopsicossociais, socioeconômicas e/ou étnico-culturais, que ensejam a aplicação dos princípios da educação inclusiva. Em determinados casos, essas imbricações remetem, entre outros fatores, à interface entre modalidades da educação escolar brasileira, bem como à inter-relação entre etapas e níveis de ensino, que implicam diversos desafios, combinados ou não entre si, de ordens política, econômica e/ou cultural (Freitas e Campos, 2014; Barcellos *et al.*, 2020; Torres *et al.*, 2022).

Assim, reitera-se que o público-alvo da EJA é altamente diversificado, ou seja, apresenta singularidades em variados aspectos — por exemplo, faixas etárias, capital cultural escolar, histórias de vida, étnico-culturais, biopsicossociais, socioeconômicos, objetivos ou expectativas em relação à escolarização, entre outros. Noutras palavras, a EJA congrega pessoas integrantes de vários grupos historicamente preteridos pelo Estado brasileiro e que tendem a apresentar, concomitantemente, características que se configuram como condições adversas para a permanência no sistema escolar e para a conclusão exitosa da escolarização obrigatória. Isso remete à questão da interface entre as modalidades de educação, bem como das interseccionalidades e da intersectorialidade.

Com relação aos conteúdos e às metodologias de ensino, vale destacar, ainda, a centralidade e o papel estratégico da mediação docente no processo de organização da aula, visando mobilizar elementos que contribuam para promover ou viabilizar nos educandos a necessidade dos conhecimentos e, por conseguinte, a motivação para os estudos (Clarindo e Miller, 2016; Santana e Souto, 2020). Para isso, é fundamental considerar as especificidades pedagógicas desse público (Bezerra e Santana, 2011; Miguel e Ariosi, 2016).

Assim como outros componentes do currículo escolar, a literatura literária é um campo acadêmico-científico que tem especificidades e que demanda dos professores o domínio desse conhecimento em patamares adequados, incluindo no que tange aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e os respectivos públicos. Dessa forma, conteúdos específicos relacionados a essa modalidade são necessários para propiciar fundamentos teórico-práticos aos futuros professores para o exercício da profissão docente.⁴

Silva (2008, p. 20), ressaltando a “responsabilidade e autoridade do professor” no processo diretivo do ensino, sustenta que “[...] o professor é um elemento chave na formação e no crescimento dos leitores ao longo da escolaridade”. Esse autor destaca, ainda, “[...] a necessidade de superação do imprevisto que tem historicamente marcado o ensino da leitura nas escolas brasileiras” (Silva, 2008, p. 35). Nesse sentido,

[h]istória, filosofia, política e epistemologia movimentam as possíveis respostas à indagação que orienta este tópico do planejamento de unidades de leitura. De fato, o professor precisa carregar consigo vivências e argumentos convincentes sobre o valor da leitura na sociedade, as motivações ou necessidades primeiras que orientam o seu domínio pelas novas gerações, os interesses que estão em jogo na formação dos leitores e, logicamente, sobre os elementos que se movimentam quando dos diferentes tipos de práticas de leitura (Silva, 2008, p. 24).

Partindo dos argumentos de Silva (2008), ressalta-se a importância da formação docente aprofundada e abrangente, que articule contribuições das diferentes disciplinas, especialmente da área de fundamentos da educação e de metodologias de ensino, que se complementam mutuamente e oferecem aportes imprescindíveis para a prática pedagógica pautada pelos princípios científicos.

4 Não se compactua com posicionamentos que apresentam a literatura de forma segmentada e exclusiva para determinados públicos, como se, por exemplo, a dita literatura infantil não fosse passível de fruição por outros segmentos etários.

Reitera-se que o acesso e a apropriação principalmente dos conhecimentos escolares e/ou técnico-científicos é uma demanda histórica de setores mais organizados das classes trabalhadoras — como, por exemplo, movimentos sociais e coletivos que operam em perspectivas críticas em relação à educação oficial —, tanto pretéritos quanto contemporâneos, que articulam auto-organização, (auto)educação e processos de resistência ou de lutas pelos direitos de cidadania, entre outros (Aguirre Rojas, 2018; Loureiro, 2018; 2019; Silva e Dal Ri, 2019; Pinheiro-Barbosa, 2020).

No Brasil atual, exemplifica isso de forma mais emblemática o empenho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela alfabetização de todos os seus integrantes, entre eles os jovens e adultos. No combate ao latifúndio do conhecimento, esse movimento defende uma concepção ampla de educação escolar, que propicie tanto os conhecimentos técnico-científicos quanto a arte e suas linguagens. Vários documentos do MST fazem menções, diretas ou indiretas, à questão da educação de jovens e adultos, bem como à relevância das manifestações artístico-culturais, que incluem a literatura literária (Silva, 2021; Silva *et al.*, 2022).⁵ Aliás, partindo do que apontam Torres *et al.* (2015) e Barcellos *et al.* (2020), ressalta-se que o MST, cada vez mais — sem desconsiderar a centralidade da categoria classes sociais —, coloca em tela, em documentos atinentes à pedagogia do movimento, a temática da diversidade ou das diferenças, o que remete à interseccionalidade e à intersetorialidade, categorias-chave para a elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas para o público da EJA.

As lacunas mencionadas implicam diversos desafios para a consecução do direito do público da EJA à educação contextualizada, conforme determina a legislação federal. Além disso, essas lacunas tendem a impactar o direito desse segmento à literatura literária, o que tem várias implicações, especialmente se se considerar, como defende Candido (2011), a literatura como direito humano.

A formação de professores é estratégica para avanços na consecução do direito do público-alvo da EJA à literatura literária, até mesmo porque os cursos de licenciatura desempenham papel-chave na configuração do perfil profissional dos futuros docentes, principalmente no que se refere ao repertório de conhecimentos.

Destaca-se que a literatura na EJA é extremamente importante, pois ela pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da formação cultural, social, pessoal e cognitiva dos educandos dessa modalidade. Isso porque ela ajuda a ampliar os horizontes e a desenvolver a criticidade, a empatia e a compreensão de diferentes realidades e perspectivas.

No entanto, além da apropriação e da fruição da literatura literária com finalidades mais pessoais, há que se considerar a possibilidade de os educandos da EJA atuarem como promotores ou mediadores de leituras para crianças das suas redes de sociabilidade, especialmente no âmbito familiar. Aliás, vale destacar também que não é incomum a presença de egressos da EJA em cursos de formação de professores, especialmente na pedagogia, e constata-se que lacunas da educação básica tendem a repercutir no ensino superior, mesmo porque, partindo do que apontam Mortatti (2016), Leal e Silva (2022) e Torres *et al.* (2022), há inter-relações necessárias entre os diferentes níveis de ensino.

Ressalta-se o histórico preterimento do Estado brasileiro em relação ao público-alvo da modalidade EJA, até mesmo pelo elitismo e pelo dualismo que marcam, com variações, a história da educação brasileira. Isso teve — e continua a ter — impactos negativos, especialmente para as populações que viviam/vivem em áreas rurais, tais como os povos do campo, indígenas, quilombolas e as frações mais precarizadas das classes trabalhadoras, que tendem a viver fora dos perímetros urbanos ou em áreas mais periféricas, também preteridas em termos de disponibilidade e funcionamento de equipamentos públicos de uso coletivo, especialmente de escolas e bibliotecas (Barcellos *et al.*, 2020; Moraes, 2021; Souza-Chaloba e Moraes, 2022).

5 O Movimento Zapatista, atuante no México, também valoriza as manifestações artístico-culturais — que incluem a literatura literária —, que, além da presença no cotidiano das comunidades, têm espaços privilegiados em ocasiões especiais, como, por exemplo, nas datas comemorativas e no “Comparte”, festival artístico promovido pelos zapatistas.

Na atualidade, constata-se diversos desafios, que se configuram como permanências na história da educação brasileira, especialmente em se tratando de áreas rurais, ou seja, escolas no/do campo, indígenas e quilombolas (Mubarac Sobrinho, Souza e Bettiol, 2017; Barcellos *et al.*, 2020; Pires e Novaes, 2020; Santana e Cohn, 2020; Souza-Chaloba e Moraes, 2022).

Isso tem impactos diretos e indiretos para o público-alvo da EJA, já que os territórios rurais, sem desconsiderar particularidades em termos de cada localidade e/ou conjuntura/momento histórico, foram e são preteridos pelo Estado brasileiro no que se refere à massificação da educação escolar. Isso faz com que esses territórios concentrem maiores índices de pessoas analfabetas e/ou com baixos níveis de escolaridade, o que repercute na possibilidade de acesso e de fruição da literatura literária. Ao não considerarem o público-alvo da EJA nas suas matrizes curriculares, os cursos de pedagogia, em suas respectivas alçadas, contribuem para essa situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Projetos dos cursos de pedagogia mencionados não apresentam disciplinas específicas relacionadas à literatura literária cujos títulos contenham termos que remetem direta ou nominalmente à modalidade EJA ou ao seu público-alvo. Assim, com base nos documentos analisados, os indicativos são de que, com uma exceção, os cursos em tela — ao menos no plano do currículo prescrito — não consideram as especificidades da EJA, modalidade que apresenta particularidades no processo de ensino e aprendizagem tanto em termos de conteúdos quanto de metodologias de ensino. Isso pode ser decorrência de variados fatores, especialmente de disputas de diversas ordens em torno dos currículos desses cursos.

Ao não se considerarem as especificidades da EJA, a tendência é de que ocorra algum nível de impacto negativo no direito desse público à literatura literária, que, como defende Candido (2011), é um direito humano. A literatura literária é um fator relevante em diversos sentidos, especialmente em licenciaturas, pois os docentes são sujeitos-chave na promoção das leituras e na formação de leitores. Por isso a relevância de disciplinas específicas atinentes a essa temática nesses cursos ou, diante dos limites dos currículos, ao menos que as singularidades pedagógicas desse público sejam abordadas nas disciplinas relacionadas à literatura literária.

A formação de professores é crucial no processo de promoção das leituras e de formação de leitores e, num plano mais mediato, também de mediadores de leitura, de contadores de história, de escritores e de novos formadores de novos leitores. A ausência, a presença, bem como as configurações dessas disciplinas tendem a impactar, de diferentes maneiras, o direito do público-alvo da EJA à literatura literária. Isso tende a repercutir em todo o processo de escolarização, pela inter-relação necessária entre os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular. As disciplinas relacionadas à literatura literária têm papel importante na formação cultural e na ampliação do repertório de leitura dos educandos dessa modalidade.

Seria muito importante que houvesse nas matrizes curriculares do curso de pedagogia disciplinas específicas voltadas para a EJA, que abordassem estratégias pedagógicas e metodologias de ensino adequadas para o seu público-alvo. Essas disciplinas podem incluir conteúdos relacionados à literatura, como a análise de textos e a discussão de temas e gêneros literários.

Além disso, mesmo nas disciplinas que não são específicas da EJA, é importante abordar essa modalidade para que os futuros pedagogos estejam preparados para atender às demandas desse público. Nesse sentido, a literatura literária pode ser abordada como forma de inclusão e valorização da diversidade cultural e social, promovendo o desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade dos educandos. Dessa forma, é fundamental que as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia incluam disciplinas que abordem a EJA e a literatura como formas de enriquecimento cultural e formação de cidadãos críticos e reflexivos, em suma, para o aprimoramento do processo de humanização, que inclui o letramento literário.

Diante dos dados levantados, vale retomar o questionamento inicial: cadê a EJA?

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. Artes, ciencias y saberes neozapatistas. Nacer desde abajo el nuevo mundo no capitalista. **Kamchatka. Revista de Análisis Cultural**, Valencia, n. 12, p. 133-154, dic. 2018. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/13416/12695>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 11, p. 9-21, abr. 2001. RAAAB: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil.
- BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10660/17961>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 1, n. 80, p. 269-290, 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10794>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa. A educação de jovens e adultos: notas históricas e proposições críticas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/592/556>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 03 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193.
- CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22790>. Acesso em: 15 out. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jami. Leis nacionais da educação: uma conversa antiga. In: CURY, Carlos Roberto Jami; BRITO, Vera Lúcia Alves de; HORTA, José Silvério Baia. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: do Brasil, 1997. p. 7-27.
- DAL RI, Neusa. Política, educação e trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, p. 93-112, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44289>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Interface entre a YAE e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos e Políticas Educativas**, Tempe/Arizona, v. 22, n. 85, p. 1-32, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1675/1329>. Acesso em: 05 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LEAL, Luciana Ferreira; SILVA, Cláudio Rodrigues da. Desenredo de trajetórias que não têm fim. In: LEAL, Luciana Ferreira; SILVA, Cláudio Rodrigues da (org.). **Leituras & leitores: trajetos e trajetórias**. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 280-289.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como respostas à crise estrutural do capital. **Verinotio**, Belo Horizonte, v. 11, p. 14-22, 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. Política e educação na construção do cursinho popular “Nós por Nós”. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 136-144, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/42847>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. Formação política via autoeducação no movimento hip-hop: experiências de rappers ativistas no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34976>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MIGUEL, José Carlos; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo: desafios à formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 2, p. 1-23, 2016.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETIOL. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4761>. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PIRES, João Henrique Souza; NOVAES, Henrique Tahan. As comunidades remanescentes de quilombos e a luta pela regularização de suas terras. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 2, p. 57-80, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9844>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Multiplicar escolas e estar na cultura: algumas considerações sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 269-286, dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432020000100269&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; SOUTO, Daniela Cristina Gomes. A organização do ensino escolar visando o desenvolvimento do pensamento teórico. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 407-420, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4103>. Acesso em: 15 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2012/Del%20CEE%20111-12%20-%20NR%20da%20154.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 154/2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. **Educação do MST, do owenismo e do cartismo britânico**: princípios em comum. Porto Alegre: Fi, 2021.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; DAL RI, Neusa Maria. Princípios educativos comuns e transcendentais em movimentos sociais de trabalhadores: owenistas, cartistas britânicos e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 699-725, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37089>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar; DE LIMA, Claudia Maria. Cantares da Educação do Campo: música, território e territorialidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, p. e12238, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12238>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6627>. Acesso em: 28 nov. 2022.

TORRES, Julio Cesar; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; DA SILVA, Claudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; SILVA NETO, Nathanael da Cruz e. Educação inclusiva no projeto educacional do MST. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, p. 149-164, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n2/0104-8481-comunic-22-2-0149.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

TORRES, Julio Cesar; DA SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; GUEDES, Maria Denise. Formação de professores no contexto da Deliberação CEE/SP 111/2012: contribuições para o debate. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente**. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 9-21.

UEMS/CAMPO GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Licenciatura. 2019. Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-campo-grande/projeto>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UEMS/DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Pedagogia – Licenciatura**. 2017. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico. Acesso em: 03 jul. 2022.

UEMS/EaD. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**. 2014. Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-ead>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UEMS/MARACAJU. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2017. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-maracaju/projeto_pedagogico. Acesso em: 03 jul. 2022.

UEMS/PARANAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2021. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-paranaiba/projeto_pedagogico. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/ARARAQUARA. **Projeto Pedagógico**. 2006/2007. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/BAURU. **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2014. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/MARÍLIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018/2020. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. 2015. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/projeto-politico-pedagogico---ppp/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Proposta de Adequação Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESPAR/APUCARANA. **Projeto Pedagógico de Curso**. 2018. Disponível em: <https://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia-1>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESPAR/CAMPO MOURÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia/informacoes/projeto-pedagogico-de-curso>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESPAR/PARANAGUÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar – Campus Paranaguá**. 2020. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranagua/ppc-de-pedagogia-paranagua.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

UNESPAR/PARANAVAÍ. **Solicitação de Renovação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia Campus de Paranavaí**. 2021. Disponível em: <https://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/ambiente-de-teste-1/pedagogia>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UNESPAR/UNIÃO DA VITÓRIA. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/UNIAODAVITORIA/ensino/graduacao/pedagogia/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

Como citar este artigo: MIGUEL, José Carlos; DA SILVA, Cláudio Rodrigues; LEAL, Luciana Ferreira; MORAES, Agnes Iara Domingos. Literatura literária em cursos de pedagogia: cadê a EJA? **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290122, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290122>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Miguel, J.C.; Silva, C.R.; Leal, L.F; Moraes, A.I.D.: Conceituação, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição.

SOBRE OS AUTORES

JOSÉ CARLOS MIGUEL é livre-docente em educação matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília). Professor associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao PPGE da mesma instituição.

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA é doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília). Realiza estágio pós-doutoral nessa instituição.

LUCIANA FERREIRA LEAL é doutora em letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Assis). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Paranavaí).

AGNES IARA DOMINGOS MORAES é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Paranaíba).

Recebido em 3 de março de 2023

Revisado em 11 de outubro de 2023

Aprovado em 17 de outubro de 2023

