



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**KAROLINE REALI GAESKI**

**FORMAÇÃO INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: O QUE  
REVELAM AS PESQUISAS E OS PPC'S DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA**

**ERECHIM**

**2018**

**KAROLINE REALI GAESKI**

**FORMAÇÃO INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: O QUE  
REVELAM AS PESQUISAS E OS PPC'S DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA**

Projeto de pesquisa apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Regina Sanceverino

**ERECHIM**

**2018**

Gaeski, Karoline Reali

Formação Inicial dos(as) Professores(as) da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul: O que revelam as pesquisas e os PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia / Karoline Reali Gaeski. -- 2018. 47 f.

Orientadora: Doutora Adriana Regina Sanceverino.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia-Licenciatura,  
Erechim, RS, 2018.

1. Formação inicial de(as) professores(as) da Educação de pessoas Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio Grande do Sul. 2. EJA - Educação de Jovens e Adultos. 3. Brasil. Rio Grande do Sul. 4. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 5. Mapeamento. I. Sanceverino, Adriana Regina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

KAROLINE REALI GAESKY

Título: “Formação inicial dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul: o que revelam as pesquisas e os PCCs dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia”.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador(a): Profª Drª Adriana Regina Sanceverino

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

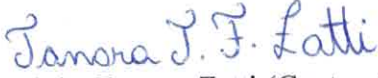
Banca examinadora:



Profª Drª Adriana Regina Sanceverino (UFFS/Erechim)



Prof. Dr. Jerônimo Sartori (UFFS/Erechim)



Profª Me. Tanara Terezinha Fogaça Zatti (Centro de Atendimento Especializado Padre Adriana Temmink /Ponte Serrada/SC)

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve junto a mim em todos os momentos da minha vida, incentivando para que eu enfrentasse os desafios em busca da concretização do meu sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me possibilitou realizar essa graduação e conhecer mestres admiráveis, que contribuíram para minha formação inicial verdadeiramente ampliando meus conhecimentos.

Agradeço aos meus pais por serem pais da vida e luz na minha caminhada.

Agradeço ao meu esposo Giovane que sonhou o meu sonho e dividiu esperanças comigo.

Agradeço ao meu filho Ian por estar sempre comigo me apoiando, incentivando e compreendendo, pois é a luz da minha vida.

Agradeço as pessoas que estiveram comigo nesta trajetória, aos amigos que fiz nesta universidade e principalmente aos professores por me proporcionarem a possibilidade de ampliar meus conhecimentos, incentivando a autonomia e reflexão diante da prática aliada ao conhecimento teórico, fundamental para a minha formação enquanto profissional.

Agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Regina Sanceverino que, ao longo de minha trajetória acadêmica, foi dedicada, enquanto pessoa e profissional, principalmente, neste último ano de graduação doou seu tempo para me orientar e incentivar para que tudo ocorresse da melhor maneira possível. A partir de muitos diálogos e críticas construtivas o trabalho foi se aperfeiçoando. Sou grata por tudo que me ensinou e por não deixar em branco as páginas da minha vida.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) tem como objeto de estudo a formação inicial de(as) professores(as) da Educação de pessoas Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio Grande do Sul. A escolha da investigação se justifica pela real importância dessa modalidade de ensino para a formação inicial de professores(as). Metodologicamente este estudo se caracteriza como abordagem quali-quantitativa, do tipo bibliográfica e exploratória. As técnicas e instrumentos utilizados constituem a pesquisa documental e bibliográfica com análise de conteúdo. Tem como universo o conjunto das pesquisas que versam sobre a formação inicial na EJA do Estado do Rio Grande do Sul/BR, situados no Banco de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia) e a triangulação desses dados com o mapeamento dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES do Rio Grande do Sul. Objetiva identificar e compreender o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de pedagogia nas IES (Instituições de Ensino Superior) do Rio Grande do Sul, buscando fazer um cruzamento com o estado do conhecimento sobre os principais objetos e focos de análise das pesquisas *stricto sensu*: teses (doutorado) e dissertações (mestrado) sobre formação inicial de professores(as) da EJA no estado do Rio Grande do Sul. Problemática: Qual o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de licenciatura em pedagogia nas IES do Rio Grande do Sul? Esta pergunta suscitaram outras as quais buscamos responder: o que às pesquisas sobre formação inicial da EJA vem apontando acerca da necessidade, caracterização e constituição da formação inicial de professores(as) para atender esta modalidade de ensino? Como se apresenta, o que se discute acerca da formação inicial de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul? Resultados desta investigação revelam que não há uma expressiva representatividade investigações acerca da formação inicial em EJA no estado do Rio Grande do Sul, bem como a maioria dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES do Rio Grande Sul, não contemplam a EJA como componente curricular obrigatório. O valor atribuído a formação específica para os(as) docentes que venham a atuar na Educação de Jovens e Adultos é mínimo, se comparado a tamanha importância desta modalidade para a sociedade brasileira. Infere-se que a EJA é um importante campo de investigação que necessita de mais estudos e pesquisas, sobretudo quando o assunto é formação inicial e que os cursos de licenciatura em pedagogia precisam incluir em seus PPC's (Projeto Pedagógico do Curso) componentes curriculares em EJA inclusive além do estágio obrigatório nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. EJA. Rio Grande do Sul.

## **ABSTRACT**

This Course Completion Work (TCC) aims to study the initial formation of the Education of Young People and Adults (EJA) in the state of Rio Grande do Sul. The choice of research is justified by the importance of this modality of education for the initial formation of teachers. Methodologically, this study is characterized as a qualitative-quantitative approach, of the bibliographic and exploratory type. The techniques and instruments used constitute documentary and bibliographic research with content analysis. It has as a universe the set of researches that are about the initial formation in the EJA of the State of Rio Grande do Sul / BR, located in the Bank of Theses and Dissertations of the IBCT (Brazilian Institute of Information in Science and Technology) and the triangulation of these data with the mapping of undergraduate courses in pedagogy of HEI in Rio Grande do Sul. It aims to identify and understand the place of EJA in the initial formation of pedagogy courses in Higher Education Institutions of Rio Grande do Sul seeking to cross with the state of knowledge about the main objects and focus of analysis of the *stricto sensu* research: theses (doctorate) and dissertations (master's degree) on the initial formation of EJA teachers in the state of Rio Grande do Sul. Problematic: What is the place of the EJA in the initial training of undergraduate courses in pedagogy at HEI in Rio Grande do Sul? This question has given rise to others that we have tried to answer: what has the research on initial formation of the EJA been pointing out about the necessity, characterization and constitution of the initial formation of teachers to attend this type of teaching? How is it presented, what is being discussed about the initial formation of teachers of Youth and Adult Education in Rio Grande do Sul? Results of this research reveal that there is not a significant representation investigations about the initial training in EJA in the state of Rio Grande do Sul, as well as most of the degree courses in pedagogy of HEIs in Rio Grande do Sul, do not include the EJA as a compulsory curricular component . The value attributed to specific training for teachers who will work in youth and adult education is minimal compared to the importance of this modality for Brazilian society. It is inferred that the EJA is an important field of research that needs more studies and researches, especially when the subject is initial formation and that the degree courses in pedagogy need to include curricular components in EJA inclusive in their PPC's (Curricular Pedagogical Project) besides the obligatory internship in this type of teaching.

Keywords: Initial teacher training. EJA. Rio Grande do Sul.



## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Dissertações e Teses relevantes à pesquisa encontrada no IBICT.....                                       | 30 |
| Tabela 2 – Identifica os principais autores das pesquisas, objeto, base teórica e metodologia.....                   | 35 |
| Tabela 3 – Relações das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul que tem curso de Pedagogia presencial.....       | 38 |
| Tabela 4 – Universidades Públicas do Rio Grande do Sul – Competências Curriculares são oferecidas.....               | 39 |
| Tabela 5 – Relações das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul que não tem o curso de pedagogia presencial..... | 40 |

## LISTA DE SIGLAS

|               |  |
|---------------|--|
| EJA           | Educação de Jovens e Adultos                                 |
| CEB           | Câmara da Educação Básica                                    |
| CNE           | Conselho Nacional da Educação                                |
| FURG          | Universidade Federal do Rio Grande                           |
| IBICIT        | Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia |
| IBGE          | Instituto Brasileiro de Estatística                          |
| IES           | Instituição de Ensino Superior                               |
| IFFarroupilha | Instituto Federal Farroupilha                                |
| IFSU          | Instituto Federal Sul-Rio-Grandense                          |
| LDBEN         | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional               |
| MOBRAL        | Movimento Brasileiro de Alfabetização                        |
| ONU           | Organização das Nações Unidas                                |
| PPC's         | Projeto Pedagógico do Curso                                  |
| RS            | Rio Grande do Sul  |
| UFCSPA        | Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre    |
| UFFS          | Universidade Federal da Fronteira Sul                        |
| UERGS         | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul                   |
| UFRGS         | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                    |
| UFSM          | Universidade Federal de Santa Maria                          |

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b> |
| 1.1          | CAMINHO PERCORRIDO.....  | 13        |
| 1.2          | PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 15        |
| 1.3          | OBJETIVOS.....   | 15        |
| <b>1.3.1</b> | <b>Objetivo Geral.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.3.2</b> | <b>Objetivos Específicos.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2</b>     | <b>DESENVOLVIMENTO.....</b>  | <b>17</b> |
| 2.1          | METODOLOGIA DA PESQUISA.....   | 17        |
| 2.2          | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....   | 19        |
| <b>2.3</b>   | <b>ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS EJA NO BRASIL.....</b>  | <b>20</b> |
| 2.3.1        | O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA EJA.....  | 26        |
| <b>3</b>     | <b>O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM EJA, SOBRE A<br/>FORMAÇÃO INICIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....</b>         | <b>29</b> |
| <b>4</b>     | <b>MAPEAMENTO DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL QUE<br/>OFERTAM A EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM<br/>PEDAGOGIA.....</b> | <b>38</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>43</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>45</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de pessoas Jovens e Adultas (EJA), hoje, expressa a conquista do direito à educação para todos(as) aqueles(as) que a não tiveram acesso seja, por não terem adentrado à escola ou por terem seu percurso escolar interrompido.

A história da educação de jovens, adultos(as) e idosos(as) tem seu caráter singular por trabalhar com pessoas, que passaram por experiências difíceis que os fizeram interromper seus estudos. São sujeitos excluídos socialmente por sucessivas reprovações nos bancos escolares, necessidade de emprego para garantir o seu próprio sustento e da família; gravidez precoce, entre outros motivos. A evasão escolar gera um sentimento de fracasso, mas esses sujeitos, resilientes, retornam à escola em busca de uma nova oportunidade.

Para Souza (2001, p. 56) quando falamos sobre o desenvolvimento de pessoas jovens e adultos(as), nos deparamos com a complexidade do mundo em que vivemos. Dentre as inúmeras questões estão o motivo dessas pessoas não terem terminado seus estudos e, depois de adultos(as), por uma situação de sobrevivência, agora estarem retomando-os. Uma das especificidades importante da EJA é possuir professores(as) preparados para atuarem no sentido de tentar garantir a permanência deste(a) aluno(a) na escola para que este continue seus estudos. O desejo de pesquisar o tema surgiu a partir de uma conversa com a orientadora, na disciplina de ação pedagógica em educação de pessoas(as) jovens e adultos(as).

Essa disciplina suscitou o desejo de investigar a EJA por ser um assunto de relevância social e de perceber que a carga horária dispensada para o componente curricular de EJA, no curso de licenciatura em Pedagogia na UFFS não é suficiente para formação docente uma vez que a EJA demanda especificidades teórico-metodológicas que necessita maior investimento em termos de formação. Inclusive da possibilidade de estágios nesse campo. Assim, concluímos que seria importante pesquisar sobre a formação inicial da EJA, considerando-a base para profissionalização docente nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender e situar os principais objetos e focos de análise das pesquisas *stricto sensu*: teses (Doutorado) e dissertações (Mestrado) no Estado do Rio Grande do Sul de formação inicial de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos.

Tal escolha, justifica a pesquisa pela convicção de que há mudanças importantes em curso, não tão rápidas quanto desejaríamos, se faz necessário um olhar atento sobre o(a) professor(a) dessa modalidade de ensino e como ele(a) tem sido preparado(a).

Assim, dividiremos nossa reflexão em quatro partes: a introdução do trabalho que contém a justificativa da necessidade desta pesquisa e o interesse pelo tema.

A segunda parte constituirá do caminho percorrido, um relato, para a elaboração e concretização da pesquisa, passo-a-passo da pesquisa será mostrado a escolha metodológica, as bases teóricas que sustentam a investigação, os critérios de seleção, a organização para a análise de dados e objetivos.

Na terceira parte, uma aproximação do objeto de pesquisa os PPC's (Projeto Pedagógico do Curso) das universidades do estado do Rio Grande do Sul que tem Educação de Jovens e Adultos no curso de pedagogia como disciplina, um pouco da história da EJA, e o que está em debate sobre a formação inicial de professores(as) da EJA, dados obtidos, a análise e os resultados da pesquisa.

E, por fim, na quarta parte desta pesquisa apresento as considerações finais.

## 1.1 CAMINHO PERCORRIDO

Essa investigação objetiva identificar e compreender o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de Pedagogia nas IES (Instituições de Ensino Superior) do Rio Grande do Sul buscando fazer um cruzamento com o estado do conhecimento sobre os principais objetos e focos de análise das pesquisas *stricto sensu*: teses (doutorado) e dissertações (mestrado) sobre formação inicial de professores(as) da Educação pessoas de Jovens e Adultas no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o trabalho problematiza: Qual o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de licenciatura em pedagogia nas IES do Rio Grande do Sul?

Parte-se do pressuposto que o(a) professor(a) que atua na modalidade do EJA tem, ou deveria ter a necessária formação específica para atender a essa modalidade de ensino, levando em consideração o público-alvo a que se destina: pessoas jovens adultas e idosas. Isso posto compreende o mundo do trabalho, a diversidade cultural e a necessidade de metodologias adequadas.

Diante deste fato emergem outras indagações: o que às pesquisas sobre formação inicial da EJA vem apontando acerca da necessidade, caracterização e constituição da formação inicial de professores(as) para atender a modalidade de ensino? Como se apresenta, o que se discute acerca da formação inicial de professores(as) da Educação de pessoas Jovens e Adultas no Rio Grande do Sul? Portanto, identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade acadêmica sobre a formação inicial de professores(as) na EJA e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre o tema no Rio Grande do Sul.

Primeiramente, como ponto de partida tivemos que procurar resumos das produções que estão situados em teses e dissertações sobre a formação inicial de professores(as) da EJA no estado do Rio Grande do Sul, levantadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores formação inicial de professores + EJA + Rio Grande do Sul. Buscamos mapear as pesquisas sobre formação inicial de professores(as) de pessoas jovens e adultas nas teses e dissertações no estado do Rio Grande do Sul; categorizando-as quanto à temporalidade; os fundamentos teóricos e metodológicos, resultados e contribuições.

A opção pelas buscas dessas produções na BDTD/IBCT teve como critério de temporalidade os trabalhos produzidos nos últimos dez anos, isto é, de 1998 a 2018, bem como pelo mapeamento dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas IES públicas do estado do Rio Grande do Sul. Essa opção se justifica por considerarmos, no caso das produções no IBCT, a atualidade das produções. E, no caso do mapeamento dos cursos de Pedagogia nas IES do Rio Grande do Sul destacamos, quanto ao curso de licenciatura ser o de pedagogia e, também, a origem da formação desta pesquisadora, qual seja, o curso de Pedagogia. A busca por respostas a tantas perguntas levantadas durante o curso e, sobretudo, na nona fase, quando tive a oportunidade de conhecer o valor e importância da EJA no Brasil, por meio do componente curricular: ação pedagógica na EJA.

Quanto as IES do Rio Grande do Sul por considerar importante conhecer o que meu estado de origem e pelo qual busco formação na área vem desenvolvendo e produzindo em termos de educação de pessoas jovens e adultas. No limite, esse recorte também se justifica pela condição que uma produção de trabalho de conclusão de curso, nos permite. Os critérios apontados nos possibilitaram identificar apenas três produções acadêmicas, 2 dissertações e 1 tese referentes aos anos de 2012, 2013 e 2015 que se aproximassem de nosso objeto ou se aproximasse do nosso objeto de estudo. Isto é de 1998 a 2011 e de 2016 a 2018 não

localizamos pesquisas que abordassem nosso objeto de estudo, qual seja: formação inicial de professores(as) da EJA. Importante situar que inicio essa busca no dia 10/07/2018 e a conclusão no dia 10/09/2018 Inicialmente realizamos uma leitura flutuante dos trabalhos acadêmicos, para identificar se encontrávamos os assuntos formação inicial de professores(as), EJA e Rio Grande do Sul.

## 1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

A educação tem um papel marcante na vida do indivíduo, pois, considera-se muito mais do que a apreensão e codificação dos signos linguísticos e a capacidade de somar e dividir números; tem, em sua essência, o caminho que garante questões de identidade cultural, subjetiva e também de cidadania. A problemática deste trabalho, gira exatamente neste último ponto: Qual o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de licenciatura em pedagogia nas IES do Rio Grande do Sul?

## 1.3 OBJETIVOS

### **1.3.1 Objetivo Geral:**

Identificar e compreender o lugar da EJA na formação inicial dos cursos de pedagogia nas IES do Rio Grande do Sul, buscando fazer um cruzamento com o estado do conhecimento sobre os principais objetos e focos de análise das pesquisas stricto sensu: teses (doutorado) e dissertações (mestrado) sobre formação inicial de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul.

### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

a) Mapear as pesquisas sobre formação inicial de professores(as) de pessoas jovens e adultas na BDTD/IBCT (teses e dissertações) no estado do Rio Grande do Sul;

- b) situar os fundamentos teóricos e metodológicos sobre formação inicial de professores(as) da educação de pessoas jovens e adultas;
- c) analisar pesquisas categorizando-as quanto à temporalidade, situando os principais objetos de análise, referenciais teóricos, resultados e contribuições;
- d) mapear os cursos de licenciatura em Pedagogia nas IES públicas do estado do Rio Grande Sul;
- e) identificar se a EJA é representada nos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Rio Grande do Sul;
- f) identificar nos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do RS onde a EJA é representada, como se dá esse lugar, suas características, carga horária, constituição como disciplina obrigatória ou optativa, estágios;
- g) desenvolver o cruzamento dos dados investigativos apurados no BDTD e das IES do RS.



## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A natureza da pesquisa é quali-quantitativa, do tipo bibliográfica exploratória. As técnicas e instrumentos são a pesquisa documental, bibliográfica e a análise de conteúdo. Quanta a sua natureza quantitativa se revela em dados estatísticos. Segundo Bardin “Funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem”, trazendo dados descritivos para o texto a partir de um método estatístico (BARDIN, 2010, p.140)

Já a natureza qualitativa engloba percepções de diferenças e semelhanças. A pesquisa qualitativa para Bardin (2010, p. 141) “é válida, sobretudo na elaboração das deduções sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais”.

A pesquisa quali-quantitativa representa a combinação das duas modalidades, usando recursos e técnicas estatísticas, porém não abandonando a interpretação dos fenômenos e o significado dos dados atribuídos.

A pesquisa exploratória procura investigar precisamente certo problema visando maior aproximação com o tema. Para Cervo e Bervian (2002, p. 49): O estudo exploratório:

[...] é normalmente o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e auxílio que traz na formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas. Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testada no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo. (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 49)

A análise da pesquisa bibliográfica serviu para o alcance dos objetivos propostos, buscando aporte teórico em pesquisadores que vem discutindo a temática da docência na EJA, especificamente a formação inicial. Assim, o campo empírico deste TCC foca, inicialmente, no conjunto das pesquisas em formação inicial na EJA, dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul/BR, situados no Banco de Teses e Dissertações do IBCT e posteriormente a triangulação desses dados com os levantados nos repositórios dos cursos de Graduação, licenciatura em Pedagogia ofertados no Estado do Rio Grande do Sul. Como o recorte das pesquisas constitui apenas dissertações,

teses e PPC's (Projeto Pedagógico do Curso) esse se caracteriza como um estudo do tipo estado do conhecimento.

A diferença entre o estado da arte e o estado do conhecimento é que o estado do conhecimento só analisa um setor das publicações, como afirmam tal diferenciação Romanowski e Ens (2006):

[...] para realizar um “estado da arte” (...) não basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWISKI e ENS, 2006, p. 39-40)

A análise deste estudo, de abordagem qualitativa tem como universo de pesquisa o conjunto das pesquisas situados, inicialmente, no Banco de Teses e Dissertações do IBICT onde a pesquisadora se inseriu em uma realidade e a investigou, ampliando seus conhecimentos acerca do objeto de pesquisa.

É a pesquisa que leva em conta as ideias de Godoy (1995, p.22), um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda à dinâmica do fenômeno.

A análise documental, se mostra uma rica fonte pois os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995, p.22).

A análise dos (PPC's) das Universidades, por sua vez, nos deu suporte para aprofundar a discussão da formação específica em EJA no curso de Pedagogia.

Nesse sentido, Treinta (2014, p. 508) traz a voz de Vanti (2002) para definir a bibliometria como estatística, conjunto de métodos de pesquisa utilizados para mapear a estrutura do conhecimento em um campo científico a partir de uma abordagem quantitativa e estatística de diversos dados bibliográficos. Parte-se do princípio, então, de identificar o que

foi produzido de conhecimento pela comunidade acadêmica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre o tema.

Após a leitura das pesquisas levantadas, realizamos a construção de tabelas sínteses com dados relevantes encontrados na pesquisa, resultados e análise desses dados.

O percurso metodológico consistiu na definição dos descritores para as buscas e o refinamento da pesquisa, leitura flutuante dos resumos de dissertações e teses resultantes da busca. Para a busca foram definidos os descritores “formação inicial,” “Educação de Jovens e Adultos” e “Rio Grande do Sul” nos últimos 10 anos. Optamos pelo método de análise de conteúdo, pensando em uma metodologia que permitisse a exploração dos dados coletados, pois precisa dar conta de interpretar a pluralidade dos significados atribuídos pelos acadêmicos sobre o objeto de estudo.

Nas contribuições de Bardin (2010) buscamos nossa base:

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2010, p. 37)

O autor contribuiu muito para a compreensão de como fazer a análise do conteúdo obtido para a pesquisa.

Decidida a abordagem da investigação definimos 4 procedimentos metodológicos para direcionar nossos passos: 1) Levantamento documental, 2) Análise de teses e dissertações, 3) Análise dos PPC's, 4) Cruzamento dos dados.

## 2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Acerca da compreensão sobre os sujeitos que estão inseridos na EJA buscamos apoio nos referenciais de alguns pesquisadores como: Arroyo (2005), Torres (1990), Soares (2005), entre outros. Para Arroyo estes sujeitos são “estudantes que foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e que não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência, pois dele foram excluídos ou dele evadiram” (ARROYO, 2005, p. 23).

De acordo Torres (2002) “impulsionar e levar à frente uma alfabetização popular requer, como condição, uma autêntica confiança no povo como protagonista ativo e sujeito de suas próprias transformações históricas”. O(A) educando(a) que frequenta a turma de pessoas jovens e adultas traz para classe os conhecimentos prévios e constrói novos saberes com o(a) professor(a). O(A) educador(a) proporciona um ambiente de confiança para que seus(as) alunos(as) participem do processo de ensino-aprendizagem redescobrimo-se como sujeito ativo no processo de educação.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) nos atraem por acreditar que o(a) educador(a), atuante, procura despertar nos(as) alunos(as) da EJA a consciência crítica deste mundo construindo conhecimentos científicos e sociais que os incluem no meio em que vivem. Pensando assim,

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que fragmentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e a seguir aprendendo ao longo da vida. (HADDAD, DI PIERRO, 2000 p.26)

Imbernón (2006) coloca que para o(a) professor(a) exercer sua profissão de maneira crítica é necessário ter o suporte teórico para formar uma base sólida do conhecimento. Nesse sentido é preciso:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo o ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo de abstração, de atitude reflexiva da profissão que é um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN 2006, p. 61)

Soares nos explica (2005), que discussões sobre a EJA têm priorizado as seguintes temáticas:

[...] a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida de ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores que condizem com a sua especificidade (SOARES, 2005, p.202).

O autor transmite que é insuficiente o número de pesquisas específicas sobre a formação dos(as) educadores(as) para a EJA, mesmo existindo um crescimento significativo, no Brasil, nos últimos anos. Nas instituições de ensino superior é recente o reconhecimento da formação do(a) professor(a) da EJA ou da modalidade de ensino.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 29) afirmam que “países e organismos de cooperação internacional que participaram da Conferência Mundial sobre Educação para todos deveriam ter realizado esforços conjugados para satisfazer as necessidades básica de aprendizagem de crianças, jovens e adultos”. Haddad (2001, p. 197), nos diz ainda que, não foram interpretados os conceitos fundamentais na década de 1990 para a EJA, as medidas e os projetos desenvolvidos foram voltados para as crianças e adolescentes.

Paiva (2009), traz conhecimentos históricos que marcaram a EJA como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito público subjetivo, incluindo os que não tiveram acesso à escola por motivos pessoais de cada indivíduo. Para a autora "a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos uma nova história na educação brasileira". (PAIVA, 2009, p.133)

### **2.3 ASPECTOS HISTORICOS DAS POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL**

É importante destacar que a história da EJA, de acordo com os textos, tem sido construída levando em consideração fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, dando, assim, à historiografia um aspecto crítico e modernizante, num tom participativo quando os pesquisadores estudados dialogam com os sujeitos e com a legislação (SANTOS, 2011, pág. 87).

A EJA é composta por pessoas maiores de 15 anos que se afastaram do espaço escolar, cujo o acesso era garantido, na forma da lei, desde 1948 pelo Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948)

No Brasil ocorreu períodos de avanços e retrocessos que acompanha a história social, política, econômica e cultural do país. A educação de adultos neste país passa a ser, finalmente, garantida e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e pelo Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988, destaca o Artigo 208, que reconheceu os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996) [...]  
 VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988). I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Este momento ficou marcado com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos(as).

Conforme Sartori (2011), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcantes em vista da regulamentação e organização das práticas e oferta da educação em diferentes níveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37, evidencia preocupação em garantir à continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade. Em 1996, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela LDBEN de 1996, que inclui a EJA como uma modalidade do ensino brasileiro, no Capítulo II da LDBEN, a EJA, juntamente com a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, ganha destaque em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação, prevendo as peculiaridades e necessidades dos sujeitos, conforme dispõe seu Art. 4º: Título III: do direito à educação e do dever de educar;

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]

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

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Em 10 de maio de 2000 tivemos aprovado, ainda no cenário nacional, o parecer CEB/2000 que regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), preconizando que a EJA não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas também tem função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. Dessa forma, por ser uma alternativa com o objetivo de minimizar a exclusão social, apresenta desafios que devem ser discutidos. O Parecer trata também da formação dos(as) professores(as) da EJA, e apresenta alguns princípios para o desenvolvimento da formação inicial desse(a) profissional:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

Podemos perceber com esse documento o início de uma discussão voltada para a formação específica do(a) professor(a) de jovens e adultos, pois, mesmo percebendo a necessidade de subsídios formativos para o(a) professor(a) da EJA ainda não havia sido discutida com sua devida importância em uma legislação educacional.

O que realmente ficou para a EJA depois de todo o processo percorrido não foi apenas o reconhecimento como modalidade de ensino fundamental e médio, independentemente da idade um direito de todos. Foi sim, uma mudança de paradigma para a perspectiva de educação como direito ao longo de toda a vida. Conforme Arroyo (2006), é recente o reconhecimento de habilitações para trabalhar com a educação de jovens e adultos (EJA) e o perfil deste profissional não está definido:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desconfigurado da EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. (ARROYO, 2006, p. 18)

Essa modalidade representa muita prática de improviso realizada pelos(as) professores(as), principalmente, quando nos referimos a alfabetização, resultante do que explica Torres (1990):

Na verdade, continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos. (TORRES, 1990, p.5)

Os(As) docentes que trabalham com jovens, adultos e idosos devem receber formação específica para tal, pois o perfil destes(as) educandos(as) difere-se de ensino de crianças, adolescentes e adultos(as) em cursos técnicos ou superiores. Deve-se considerar o contexto social que envolve grande parte dos(as) alunos(as) da EJA e também que entram na sala de aula com objetivos quase sempre relacionados ao mercado de trabalho. Portanto, é necessário não somente trabalhar com conteúdo de um plano de ensino, mas tratar de forma reflexiva acerca de temas transversais como ética, cidadania, valores.

Se tratando daqueles(as) que atuarão na área da EJA, têm-se que levar em conta tudo o que forma esse contexto, isto é, o(a) docente, os(as) alunos(as) [jovens, adultos(as) e idosos(as)] e o sistema educacional EJA em si. A Educação de Jovens e Adultos é um direito assegurado por três documentos jurídicos no Brasil: a Constituição Federal de 1988; a Lei n.9394, de 1996, de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a Resolução CNE/CEB n 1, de 5 de julho de 2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelo Parecer da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n 11/2000, que trouxe como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Diante disso, deve-se discutir os sujeitos que fazem esse espaço existir: os jovens, adultos(as) e os(as) idosos(as). São indivíduos que chegam a Educação de pessoas Jovens e Adultas devido às repetidas histórias de fracasso escolar ou por terem que trabalhar, ou por gravidez na adolescência e, ainda, aqueles(as) que buscam maior qualidade de vida



profissional. São pessoas com bagagens sociais por vezes pesadas, histórias que delineiam suas visões da realidade e que querem ser inseridos no mundo, e não apenas adaptados.

Olhando para o processo histórico de constituição da política educacional da EJA fica evidente que este é um problema nacional perpetuado em todo o Brasil, sobretudo, se considerarmos os altos índices de analfabetismo observados em 2016 que continuam altos até hoje.

Segundo dados do IBGE, em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. 52,6% sequer haviam concluído o ensino fundamental. No Sudeste, 51,1% tinham pelo menos o ensino médio completo. Ainda, entre a população com 25 anos ou mais, no Brasil, apenas 8,8% de pretos ou pardos tinham nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2%. O nível superior completo era mais frequente entre as mulheres (16,9%) do que entre os homens (13,5%).

Em relação ao analfabetismo, a taxa no país foi de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos(as), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%). Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os(as) idosos(as) brancos(as) e 30,7% para os(as) idosos(as) pretos(as) ou pardos(as).

A partir dos dados, pode-se observar que a defasagem na educação tem relação direta a questões regionais e de raça, dado que em média, a população do país tinha 8,0 anos de estudo e as menores médias regionais eram do Norte (7,4 anos) e do Nordeste (6,7 anos). As pessoas brancas mostraram-se mais escolarizadas (9 anos) em relação às pretas ou pardas (7,1 anos). Cerca de 3,1 milhões de crianças com até 3 anos de idade (ou 30,4% desse grupo etário) frequentavam creche. O Norte apresentou a menor taxa de escolarização para essas crianças (14,4%) e o Sul, a maior (38,0%). Já entre as crianças de 4 e 5 anos, a taxa de escolarização era de 90,2%, ou seja, 4,8 milhões de estudantes.

Finalmente, as taxas de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos chegaram a 99,2%, e para as pessoas de 15 a 17 anos, 87,9%. Entre os(as) jovens de 18 a 24 anos, 32,8% estavam frequentando escola e 23,8% cursavam o ensino superior. Isso demonstra que a evasão escolar começa a ocorrer entre a transição do ensino fundamental para o médio e se torna mais proeminente no ensino médio para o superior.

Torna-se claro, então, as porcentagens de evasão escolar e seus motivos: em 2016, o país tinha 24,8 milhões de adolescentes e jovens de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, nem cursos de pré-vestibular, técnico de nível médio ou qualificação profissional. As razões mais frequentes foram: não frequentavam por motivo de trabalho, seja porque trabalhavam, estavam procurando trabalho ou conseguiram trabalho que iria começar em breve (41,0%); não tinham interesse (19,7%); e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idosos ou pessoa com necessidades especiais (12,8%). Além disso, 8,0% declararam já ter concluído o nível de estudo que desejavam e 7,8% disseram que faltava dinheiro para pagar as despesas. Em relação à dificuldade de acesso, 2,6% não frequentavam a escola porque não havia vagas ou escolas na localidade, ou porque a escola estava muito distante. Especificamente quanto as mulheres, 26,1% das mulheres jovens que não estudavam deixaram a escola para realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas, e, destaque-se ainda, que a proporção destas era 32,6 vezes superior à dos homens envolvidos nessas atividades.

Di Pierro (2008, p. 374 apud Costa, 2014 p. 45) pontua que os sujeitos que compõem a EJA representam, por um lado, um grupo homogêneo, no sentido de que geralmente advém de camadas sociais populares e empobrecidas, que vivem num meio urbano caracterizado pela precariedade, que obtém a fonte de renda através de trabalhos pouco qualificados, em sua maioria, vinculados à economia informal. Entretanto, ressalta que esses sujeitos são plurais, representando diversidade relacionada à idade, gênero, raças, etnias e culturas, e, portanto, apresentam características heterogêneas. Como observado, algumas variáveis predominam, mas é importante compreender que dentro de cada variável há uma pluralidade de sujeitos.

Considerando os contextos origem desses sujeitos, é necessário um profissional que esteja preparado para trabalhar com suas especificidades e garantir a efetivação das políticas públicas, o que remete a muitas perguntas, entre elas: os(as) futuros(as) docentes que irão trabalhar com a EJA estão tendo em sua formação inicial o necessário para atuar em sala de aula de EJA?

### 2.3.1 O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA EJA

Buscamos compreender, a necessidade de se ter uma formação específica para atuar nessa área já no curso de graduação. ARROYO (2006, p.21), considera que: “Se caminharmos

no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.”

A questão da formação de professores(as) tem sido amplamente discutida no cenário educacional, principalmente em busca da implementação do conceito de professor(a) pesquisador(a) reflexivo (PERRENOUD, 2000; SHON, 2000; BORTOLINI, 2009). Isso deve-se, principalmente, porque ainda persiste uma visão tecnicista da educação, ou seja, vê-se o professor(a) como um(a) mero(a) reproduzidor(a) do conhecimento e o aluno(a) como um(a) receptor(a) passivo(a) do mesmo.

Entretanto, as novas concepções pedagógicas do que é e deve ser esse(a) profissional trazem o(a) professor(a) como um sujeito capaz de ressignificar sua prática em busca de voz para exigir uma instrução que, segundo Soares (2014):

[...]deve estar elencada no rol dos direitos sociais, garantindo, ao futuro professor em serviço, a oportunidade de receber uma formação acadêmica que atenda às suas necessidades práticas e reais; por conseguinte, a valorização profissional e o seu reconhecimento, rompendo, assim, as contradições que têm permeado a formação dos professores como sujeitos alienados a uma ordem dominante. (SOARES, 2014, p.8)

Leôncio Soares, no artigo intitulado O Educador de Jovens e Adultos em Formação, tenta passar o que acontece na formação acadêmica voltada para essa modalidade dentro das universidades do país. Percebemos que muito precisa ser feito para que se entenda que os(as) educandos(as) jovens e adultos necessitam de professores(as) que consigam lidar com suas especificidades. No artigo ainda notamos a ideia de que a formação inicial, é apenas o início de um grande estudo que acaba não tendo aprofundamento suficiente e os(as) profissionais acabam recorrendo para a formação continuada que abre espaço para uma melhora gradual nas práticas de ensino destinadas à EJA.

Farias (2015) nos diz que a formação desse(a) futuro(a) professor(a) deve lhe permitir construir uma identidade profissional que vá ao encontro das necessidades dos(as) alunos(as), defendendo que se dê a devida atenção ao histórico de desatenção à educação de adultos no país e que se busque uma educação de qualidade a essa modalidade que possui demandas e características próprias e urgentes. Ainda, Farias traz a voz de Haddad e Di Pierro (1994) ao afirmar que os(as) docentes que trabalham na EJA não estão preparados para o campo específico de atuação, sendo, geralmente, professores leigos ou recrutados no próprio

corpo docente do ensino de crianças, adolescentes e jovens. A autora também coloca os estudos de Arroyo (2006) para falar sobre a falta de parâmetros sobre o perfil desse(a) professor(a), sendo a causa, segundo Arroyo, não se temos uma definição muito clara da própria EJA. O autor ressalta a marginalidade com que a educação de adultos(as) que se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros específicos de EJA e de formação específica para o(a) professor(a). Segundo Arroyo (2006), “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. (ARROYO, 2006, p. 17 apud FARIAS, 2015 p. 7)

Notamos que a formação inicial deveria suprir as necessidades para os(as) professores (as) atuarem na EJA, mas muitos professores(as) vão em busca da formação continuada para atualização dos conteúdos curriculares do ensino, pois, necessitam o domínio das técnicas e metodologias que auxiliam os mesmos para estes entrarem no universo dos(as) educandos(as) e compreenderem que vale a pena concluir os estudos.

Nesse sentido, é de grande importância o papel do(a) professor(a), atuar como mediador(a) desta formação é um desafio, pois, cada sujeito é único e já carrega sua bagagem, mesmo o(a) professor(a) utilizando métodos de ensino adequados ele(a) tem que adaptar à realidade destes(as) alunos(as), possibilitando aos mesmos a oportunidade de elevar cada vez mais o nível de conhecimento satisfazendo suas necessidades como indivíduo de uma sociedade.

A relevância neste processo educativo é que o(a) professor(a) assume o papel de mediador(a) entre o conhecimento e seus educandos. Assim,

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 7)

Segundo Sanceverino “a EJA é uma modalidade complexa e, nesse sentido, necessita de uma mediação que seja revestida de intencionalidade. Então, não é qualquer ação pedagógica, é uma ação pedagógica crítica, fundamentada, planejada, intencional, na qual professor e aluno são sujeitos de aprendizagem”. Para a autora:

O conceito mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. Entretanto há os que a definem como tudo aquilo que interfere na forma como percebemos e entendemos o mundo. (SANCEVERINO, 2016, p. 457-458)

Diante disto, espera-se que o profissional docente entenda que esse processo é mais do que transferir noções de leitura e escrita, mas também é ser um mediador(a) entre o(a) aluno(a) e o conhecimento este sendo necessário para que seus objetivos sejam alcançados.

### **3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS EM EJA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Embora a intenção inicial desta pesquisa bibliográfica fosse localizar os trabalhos produzidos nos últimos 10 anos no Banco de Teses da BDTD/IBICT, as buscas evidenciaram poucos resultados ao assunto da pesquisa. Os critérios apontados nos possibilitaram identificar apenas três produções acadêmicas, 2 dissertações e 1 tese referentes aos anos de 2012, 2013 e 2015 que se aproximassem de nosso objeto ou se aproximasse do nosso objeto de estudo. Isto é de 1998 a 2011 e de 2016 a 2018 não localizamos pesquisas que abordassem nosso objeto de estudo, qual seja: formação inicial de professores da EJA.

Importante, situar que inicio essa busca no dia 10/07/2018 e a concluo no dia 10/09/2018. Inicialmente realizamos uma leitura flutuante dos trabalhos acadêmicos, para identificar se encontrávamos os assuntos formação inicial de professores(as), EJA e Rio Grande do Sul.

Encontramos trabalhos que se aproximaram da pesquisa, mas não com o mesmo tema no Estado do Rio Grande do Sul. Chegamos a um total de 3 trabalhos localizados pela busca, dentre os quais selecionamos a partir da leitura dos resumos que mais se aproximaram do nosso tema de pesquisa que é a formação de professores de EJA. Sobre os descritores utilizados na pesquisa bibliográfica, fomos orientados pela busca das seguintes expressões “formação inicial,” “Educação de Jovens e Adultos” e “Rio Grande do Sul”.

Dessa forma, as palavras mais frequentes nos títulos dos 3 trabalhos selecionados que envolvem a temática da formação de professores de EJA foram: “educação de jovens e adultos” (2 vezes), “Rio Grande do Sul” e “formação inicial” não tendo sido encontrado nenhum título que tratasse especificamente esses dois temas. Faremos a seguir uma breve apresentação de cada um dos três trabalhos que mais se aproximam do nosso tema a fim de conhecer suas questões-problema, os procedimentos metodológicos adotados, seus avanços e principais resultados de maneira a contribuir na realização de nossa pesquisa.

Apresentaremos na Tabela 1 os três trabalhos encontrados pelo IBICT que se aproximaram ao objeto de estudo.

Tabela 1 – Dissertações e Teses relevantes à pesquisa encontrada no IBICT.

| <b>A<br/>N<br/>O</b> | <b>TÍTULO</b>  | <b>INSTITUIÇÃO</b>                                    | <b>AUTOR</b>                 | <b>TIPO</b> | <b>Endereço</b>   |
|----------------------|--|---|------------------------------|-------------|---|
| 2012                 | Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)                                 | Universidade do Vale dos Sinos                        | Gomes Filho, Teodoro Antunes | Dissertação | <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3290/Gomes_Filho.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3290/Gomes_Filho.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> |
| 2013                 | Ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de ciências da educação de jovens e adultos       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Limberger, Karen Martins     | Dissertação | <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3460/1/450462.pdf">http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3460/1/450462.pdf</a>   |
| 2015                 | Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores. | Universidade Federal de Santa Maria                   | Juchem, Luiza de Salles      | Tese        | <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3514?show=full">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3514?show=full</a>   |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

A ordem de apresentação dos trabalhos segue o tempo cronológico em que publicados:

1ª) Teodoro Antunes Gomes Filho, defendeu em 2012 no Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo/RS, a dissertação com o tema: “Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS).”

Esta pesquisa aborda a relação entre a educação de pessoas jovens e adultas e os saberes docentes utilizados nessa modalidade de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram professores(as) da educação de jovens e adultos das séries finais do ensino fundamental, da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS). A finalidade foi mapear os saberes utilizados pelos(as) docentes da EJA nas suas tomadas de decisões em seu fazer pedagógico. A pesquisa tem caráter qualitativo, foram realizados questionários para 35 professores(as) da rede e a entrevista foi realizada com 8 destes(as) professores(as).

O autor observou que diversos saberes docentes estão presentes na prática de sala de aula do(a) professor(a) da educação pessoas jovens e adultas, destacando-se entre eles, os saberes “experenciais” e os curriculares; logo, não foi possível afirmar que o saber da ação pedagógica é o mais necessário dentre os saberes identificados; os(as) professores(as) não têm um preparo especial para trabalhar com a EJA embora sua larga experiência os ajude no trato dos conhecimentos a serem vinculados. (GOMES, 2013, p.8)

Essa pesquisa nos leva a Freire e Shor (1986). Atualmente, os autores nos fazem lembrar que os(as) educadores(as) precisam de uma formação científica sólida, técnica e política, para entender a condição atual da educação focada para uma prática pedagógica crítica e consciente. Temos a capacidade de descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante pois, somos seres humanos conscientes. Podemos pensar na transformação, pois sabemos que não somos livres, mas, lutamos para sermos livres. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 58).

Para Gomes (2012) Freire (1996, p.12) nos lembra que o formando deve saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e construção do(a) aluno(a). Os saberes relevantes da pesquisa de Gomes são os saberes experenciais e curriculares.

A pesquisa relata que para formar cidadãos críticos os (as) professores(as) precisam, (conhecimentos, habilidades e atitudes), pois, são necessários para atingir os objetivos do dia-



a-dia em sala de aula. Quais sejam: Conhecer a realidade do(a) aluno(a); adaptar à realidade do(a) aluno(a), articular a teoria com a prática; ter formação específica; fazer trabalhos coletivos; utilizar diversos métodos avaliativos para o público da EJA.

Gomes (2012), conclui que a falta do saber devido a não ter os componentes curriculares necessários na formação inicial influencia na ação pedagógica atraindo para o exercício do trabalho o(a) professor(a) a tradição, a experiência e o bom senso.

2ª) A dissertação de Karen Martins Limberger (2013) com o tema: “Ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores(as) de ciências da educação de jovens e adultos,” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2013 está relacionada as ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores(as) de ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação procura entender como os(as) professores(as) embasam, planejam e executam as aulas nessa modalidade de ensino. A autora realizou entrevista gravada semiestruturada, após foi transcrita e os dados avaliados por meio da análise textual discursiva. A partir das informações obtidas constatou-se que os(as) professores(as) de Ciências da EJA utilizam como fonte bibliográfica, para planejamento das aulas, o livro didático do ensino regular, por considerar que os conteúdos presentes no livro da EJA estão estruturados de forma integrada e, portanto, distante da sua realidade de sala de aula. O processo permitiu que a autora percebesse a importância de uma integração interna entre os(as) educadores(as), escola e secretaria de educação visando uma educação de qualidade, em vista da falta de formação inicial para estes pensando e refletindo sempre para contribuir socialmente com os(as) alunos(as).

Limberger (2013) percebeu, com a pesquisa, que muitos(as) professores(as) procuram apoio nos livros didáticos do ensino regular para planejar as aulas para EJA. A autora concluiu que os(as) professores(as) não foram contemplados com uma formação inicial específica que os ajudaria no exercício do trabalho.

3ª) A tese de Luiza de Salles Juchen (2015) intitulada: “Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores.”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria /RS em 2015, busca compreender as concepções de um grupo de educadores(as) participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria/RS, quanto à alfabetização de jovens e a consciência fonológica neste processo. Juchen, procurou

conhecer as trajetórias formativas de 5 alfabetizadores(as) de pessoas jovens e adultas, que atuavam no (PBA) durante o ano de 2013.

A metodologia utilizada pela autora foi da escuta, o questionamento, compartilhamento de ideias por meio de uma relação dialógica em que pesquisador(a) e colaborador(a) interagem produzindo conhecimento.

A autora ao pesquisar a formação docente do alfabetizador de jovens e adultos, pretende compreender como o trabalho pedagógico é organizado, na EJA e quais conhecimentos são acionados para a efetivação deste trabalho. A busca por esse entendimento segundo, a autora, possivelmente, contribuirá para repensar a formação de docentes que atuam nesta modalidade de ensino, bem como retomar a problematização acerca da escrita a ponto de usufruírem dos bens culturais e sociais disponíveis em nossa sociedade. (JUCHEN, 2015 p. 35).

Juchen 2015 conclui que os alfabetizadores realizam um movimento dialético, atentos às suas formas de ensinar e de aprender dos(as) estudantes e sua recíproca implicação, emergindo como elemento transversal, o comprometimento. Destacamos a relevância de conhecimentos referentes ao funcionamento do sistema de escrita alfabética envolvendo a consciência fonológica fazerem parte do processo formativo de alfabetizadores por serem essenciais a um profícuo trabalho de alfabetização independente se for com jovens, adultos ou com crianças. (JUCHEN, 2015 p. 15)

Para nosso entendimento, as pesquisas referenciadas neste mapeamento, nos trazem alguns indicadores que revelam que a formação inicial é fundamental para a qualificação do(a) professor(a), mas o aprendizado da docência deve seguir continuamente ao longo de sua caminhada. É nela que o(a) futuro(a) docente deve adquirir as bases para “poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. (IMBERNÓN, 2006, p.65). Segundo Juchen (2015) os cursos de formação devem fornecer uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, permitindo aos(as) futuros(as) docentes “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (JUCHEN, 2015, p.60).

Diante destas informações notamos a importância da formação inicial para o(a) professor(a) que atuará diretamente com os(as) alunos(as), sendo que ficou claro a falta de preparo do(a) futuro(a) professor(a) da EJA para execução do seu trabalho como docente.

Sabemos que a EJA possui carência de práticas pedagógicas que levem em conta, na sua elaboração, as especificidades desse público. Podemos dizer a partir dos relatos do Soares (2011) que a construção de uma proposta de trabalho para a EJA que reconheça as especificidades desses sujeitos deve compreender:

[...] a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, p.89)

No momento que o(a) professor(a) compreende as experiências de vida dos(as) alunos(as) pode se considerar inserido na realidade dos mesmos e tem subsídios para melhor atuar no seu trabalho. Esse olhar torna o trabalho complexo no que se refere a maneira de ver e interagir com o mundo que cerca esses sujeitos. No entanto, é preciso ter uma base sólida na formação inicial para saber o que fazer diante destas informações, pois a situação exige sensibilidade e conhecimento teórico que permitem ao(a) professor(a) lançar estratégias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos. (LEAL, 2005, p.114).

O processo de ensino dos conteúdos curriculares para esses sujeitos precisa lhes oportunizar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, esse processo e momento de aprendizado deve ser significado de tal forma que eles desejam continuar seus estudos acreditando que esses conhecimentos lhes possibilitarão direitos negados, liberdade de expressão e comunicação na sociedade. Isto é, fará parte da construção de sua cidadania, a possibilidade de compreensão da realidade social e dos mecanismos de alienação e exclusão social que lhes impede de conquistar seus direitos, sua cidadania. Esse é o motivo pelo qual nos preocupamos com a qualificação dos(as) profissionais que irão desempenhar essa tarefa.

Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios. (MACHADO. M., 2008, p.165).

Podemos dizer que à qualidade da formação para atuação na EJA, está cada vez mais descaracterizando os cursos de formação, começando pela pouca quantidade de pesquisa escritas que dá suporte a essa formação, a contribuição das universidades com pouca carga horária com isso não conseguindo aprofundar a parte teórica e, muitas vezes, nem possuem a parte prática deixando a desejar as questões de ensino e a formação para o trabalho docente.

A seguir registramos na Tabela 2, os principais aspectos dos trabalhos e também o referencial teórico que traz um grande aporte para o estudo de formação inicial da EJA.

Tabela 2 – Identifica os principais autores das pesquisas, objeto, base teórica e metodologia

| <b>OBJETO DA PESQUISA</b>         | <b>BASE TEORICA</b> | <b>METODOLOGIA</b>  | <b>REFERENCIAL TEORICO</b>  |
|-----------------------------------|---------------------|---|---|
| Saberes docentes                  | Sócio histórico     | Natureza = qualitativa<br>Tipo = não identificado<br>Técnica/instrumento = questionário               | FERNANDES, Sonia Regina de Souza. A experiência da formação na formação de professores.<br>LÚCIO, Vera Regina. Formação docente na educação de pessoas jovens e adultas.<br>SPEGER, Miriam Raquel Nilson Backes. A constituição da identidade profissional docente.   |
| Prática pedagógica de professores |                     | Natureza = qualitativa<br>Tipo = não identificado<br>Técnica/instrumento = análise textual discursiva | AQUINO, Gislaine. Formação de professores para a educação de jovens e adultos.<br>ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.<br>SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Arroyo, 2003.<br>ARROYO, Miguel. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores da Educação de jovens e adultos.<br>ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores; da epistemologia da prática à fenomenologia existencial.<br>GOMES, Márcia. Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem teórico-metodológica. |

|  |                   |  |   |
|--|-------------------|--|---|
|  |                   |  | <p>Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.</p> <p>HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação.</p> <p>LEONÇO, Valéria Carvalho. A escola e o mundo adulto: questão de conhecimento. In: MORAES, Salete Campos (Org.) Educação especial na EJA: contemplando a diversidade.</p>  |
| Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica | Sócio – histórico | <p>Natureza = qualitativa</p> <p>Tipo = sócio histórica</p> <p>Técnica/instrumental = narrativa de professores</p> | <p>ANDRADE, Eliane Nascimento Souza; A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.</p> <p>ARAUJO, Jacyene Melo de Oliveira; A formação do professor alfabetizador do curso de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-prática.</p> <p>Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação.</p> <p>GADOTTI, Moacir; Romão, José E. Educação de jovens e adultos: teoria e prática e resposta.</p> <p>BOLZA, Doris Pires Vargas. Formação de professores. Compartilhamento e reconstruindo conhecimentos.</p> <p>CUNHA, Conceição Maria do Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.</p> <p>LAFIN: Formação docente na educação de jovens e adultos; um ensino problematizado a modalidade a distância.</p> <p>NÓVOA, A. Os professores e sua formação.</p> <p>PCONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de jovens e adultos.</p> <p>Pimenta, S.G.; Anastasiou, L. Docência no ensino Superior.</p> <p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional.</p> |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

O mapeamento das pesquisas na BDTD revela uma pequena quantidade de pesquisas realizadas no Estado do Rio Grande do Sul com foco em formação inicial da EJA.

A formação dos(as) professores(as) tem relação direta com o ensino-aprendizagem que irão receber futuramente seus(as) alunos(as), dado que formar um docente com as habilidades e conhecimentos específicos e necessários para o ambiente de trabalho que atuará, com o público que trabalhará é essencial para que o processo ocorra de forma efetiva.

Ao visualizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro (1994) também destacam essa questão:

Os professores que trabalham a educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (Haddad e Di Pierro, 1994, p. 15).

A formação inicial na graduação influencia diretamente no perfil do educador(a) que vai atuar em sala de aula. Este leva o aprendizado da universidade para o exercício da prática, em vista deste fato gera a importância de ter aulas teóricas e práticas antes da atuação.

O projeto pedagógico do curso oferecido aos graduandos em Pedagogia é fundamental para a prática do ensino e refletirá no aprendizado do educador(a). O currículo deve ter análise frequente, com intuito de qualidade para que os(as) futuros(as) professores(as) possam atuar de forma mais segura e desejável.

A qualidade da formação é fundamental para o(a) educador(a) se sentir capaz de elaborar didáticas com bons resultados em sala de aula, sempre visando a importância do estudo para os(as) alunos(as) terem vontade de aprender e quererem continuar, assim se transformando em cidadãos críticos e reflexivos, interagindo de forma participativa na sociedade.

Compreendemos que há uma certa ausência de pesquisas sobre a formação inicial para os professores(as) da EJA no Rio Grande do Sul, baseado no levantamento bibliográfico, embora, acreditamos que os trabalhos encontrados contribuem como fonte de pesquisa, de forma a mostrar a necessidade de discuti-la, repensá-la, colocá-la em evidência no campo das ciências da educação.

Soares (2008a, p. 1) também se pronuncia sobre o tema:

De acordo com André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccás (2001), é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos. (SOARES, 2008<sup>a</sup>, p.1)

Por fim, encontramos na citação de Jussara Vieira as palavras que nos ajudam a concluir o trabalho:

(...) Eu só sei que nas escolas brasileiras nós não estamos preparados para esse aluno que aprende de um jeito diferente; por isso tratamos a dispersão, a fragmentação como caso de “indisciplina” dos nossos alunos e não como essa questão de um novo processo mental (...) (VIEIRA, 2006, p.41).

A autora nos faz olhar e refletir sobre um dos desafios de ser professor(a), em fazer com que os(as) alunos(as) aprendam. Este educando(a), dos dias de hoje, que chega à escola não é aquele de muitos anos atrás. A forma de pensar destes sujeitos da Educação de pessoas jovens e adultas é diferente.

Estes possuem modos de agir determinados, trazem formas de pensar definidas. Cabe ao(a) educador(a) saber trabalhar com esta bagagem. Para este(a) novo(a) educando(a) é necessário um(a) novo(a) educador(a) que saiba como atuar. É no espaço das universidades, na formação inicial dos(as) professores(as) que se pretende uma formação, que possibilite o exercício de uma prática docente qualificada e especializada para atender as necessidades pedagógicas de cada modalidade de ensino.

Contudo, constatamos, a partir dos diálogos na academia junto a professores(as) e colegas de turmas e, sobretudo, os referenciais estudados, das pesquisas desenvolvidas que muitos(as) professores(as) da EJA atuam com a aprendizagem das experiências geradas na prática da sala de aula, no seu fazer docente, baseados nos conhecimentos adquiridos próprios para atuar em outras modalidades de ensino. Fato que precariza sua ação docente uma vez que cada modalidade de ensino tem suas especificidades teórico-metodológicas, sua didática.

#### **4 MAPEAMENTO DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL QUE OFERTAM A EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Apresentamos a seguir na Tabela 3 a nomenclatura e a sigla das universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul que oferecem o curso de licenciatura em pedagogia.

Tabela 3 – Relações das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul que tem curso de Pedagogia presencial

| <b>NOME</b>                                | <b>SIGLA</b> |
|--|--------------|
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul  | UFRGS        |
| Universidade Estadual do Rio Grande do Sul | UERGS        |

|                                       |      |
|---------------------------------------|------|
| Universidade Federal de Santa Maria   | UFSM |
| Universidade Federal da Fronteira Sul | UFFS |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de materiais disponíveis na internet.

Na segunda tabela segue a relação das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia com os componentes curriculares em educação de jovens e adultos, como se caracterizam esses componentes em sua carga horária e a constituição no curso. Na tabela 4 consta as universidades e como os componentes curriculares da educação de jovens e adultos são apresentadas nos PPC's das universidades.

Tabela 4 – Universidades Públicas do Rio Grande do Sul - Competências Curriculares são oferecidas

| SIGLA  | DISCIPLINA   | FASE                    | CRÉDITO | C/H | PRÁTICA | DISCIPLINA<br>Optativa/Alternativa |
|--|--|-------------------------|---------|-----|---------|------------------------------------|
| <b>UFRGS</b>   | Ação pedagógica com jovens e adultos   | 2                       | 3       | 45  |         |                                    |
|  | Ação pedagógica com jovens e adultos: Seminário de docência: saberes e constituição da docência- 6 a10 anos ou EJA | 6                       | 6       | 90  |         |                                    |
|  | Seminário de prática docente em EJA  | 7                       | 6       | 90  |         | Alternativa                        |
|  | Estágio de docência: EJA   | 8                       | 2       | 30  |         |                                    |
|  | Seminário de prática docente em EJA  | 8                       | 2       | 30  |         |                                    |
|  | Estágio de docência: EJA   | 8                       | 5       | 75  |         | Alternativa                        |
|  | Seminário de prática docente em EJA  | 8                       | 5       | 75  |         | Alternativa                        |
|  | Leitura e produção textual na EJA  |                         | 2       | 30  |         |                                    |
|  | Educação de jovens e adultos   | 6                       | 4       | 60  | 30      |                                    |
|  | <b>UERGS</b>   | Práticas corporais: EJA | 7       | 2   | 30      |                                    |
| Alfabetização: EJA   |  | 7                       | 4       | 60  | 30      |                                    |
| Educação Matemática: EJA   |  | 7                       | 2       | 30  |         |                                    |
| Educação em Ciências Sociais: EJA  |  | 7                       | 2       | 30  |         |                                    |
| Estágio III: Educação de jovens e adultos em espaços escolares e não escolares |  | 8                       | 9       | 150 | 90      |                                    |
| <b>UFSM</b>  | Educação de jovens e adultos   | 5                       |         | 60  | 30      |                                    |
| <b>UFFS</b>  | Ação pedagógica em   | 9                       | 4       | 60  |         |                                    |



---

Fonte: Elaborada pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

Das IES públicas que oferecem o curso de Pedagogia presencial no Rio Grande do Sul todas tem no PPC's pelo menos um componente curricular relacionado a educação de jovens e adultos.

Tabela 5 – Relações das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul que não tem o curso de pedagogia presencial

| NOME   | SIGLA        |
|--|--------------|
| Universidade Federal do Rio Grande                                       | FURG         |
| Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre                | UCSPA        |
| Instituto Federal Farroupilha  | IFFARROPILHA |
| Instituto Federal Sul Rio Grandence                                      | IFSUL        |
| Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul | IFRS         |
| Universidade Federal de Pelotas  | UFPEL        |
| Universidade Federal do Pampa  | UNIPAMPA     |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de materiais disponíveis na internet.

Ficou claro, com a Tabela 2, que não existe uma norma a ser cumprida pelas universidades do curso de Pedagogia quanto a carga horária estabelecida pelos componentes curriculares da EJA. A IES como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem em seu PCC a EJA representada nos componentes curriculares, ação pedagógica com jovens e adultos, Seminário de prática docente em EJA, Estágio de docência em EJA, Seminário de prática docente em EJA (alternativa), Estágio de docência em EJA (alternativa), Leitura e produção textual na EJA.

Observamos que a IES como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) tem a carga horária para disciplina de 150 Horas de Estágio III: Educação de jovens e adultos em espaços escolares e não escolares. Nota-se que duas das universidades UFRGS e UERGS pesquisadas, proporcionam aos alunos(as) um leque de disciplinas que constam na tabela 2 que, com certeza, estes futuros professores(as) farão a diferença em sala, terão a base teórica para argumentar sobre determinado assunto quando necessário.

Pode-se dizer que a formação inicial aqui é satisfatória no sentido de auxiliar o educando na busca de saberes necessários para atua na prática, oferecendo elementos para a construção desta prática pedagógica.

Ao contrário nas outras duas universidades, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o que nos leva a questionar como sairão estes alunos(as) com apenas uma disciplina de quatro créditos?

Já na UFFS, o curso de Pedagogia é a única licenciatura que oferece uma disciplina com quatro créditos, que é: ação pedagógica em educação de jovens e adultos. Contudo, não há seminários e estágios obrigatórios para essa modalidade de ensino o que inviabiliza uma habilitação e qualificação para esse campo de conhecimento.

Pelo que encontramos nas pesquisas podemos dizer que os professores(as) acabam saindo da universidade e atuando nas turmas de educação de jovens e adultos com a qualificação de outras modalidades de ensino, isto é educação infantil e ensino fundamental regular<sup>1</sup>. A modalidade EJA deveria ter seu lugar garantido, em termos de componentes curriculares, necessários, para a formação docente nessa área, nos currículos das licenciaturas de Pedagogia. Mas, ainda uma parte significativa das IES pesquisadas ignoram essa modalidade de ensino. Desse modo, entendemos que os acadêmicos saem despreparados para atuarem nesse campo da educação. E quando se deparam com essa realidade, muitos, ou a grande maioria deles, acabam usando as mesmas metodologias do trabalho com a infância e a adolescência.

Se considerarmos as demandas epistemológicas, filosóficas e metodológicas que a formação deve exigir para cada modalidade de ensino a que o acadêmico, futuro profissional da educação deva construir na sua formação inicial, podemos aferir que os cursos de licenciatura da UFSM e UFFS não garantiram os conhecimentos mínimos para o(a) futuro(a) educador(a) atuar nesta modalidade.

A ausência de um currículo obrigatório que garanta o lugar da EJA nas IES públicas do Rio Grande do Sul, em seus cursos de licenciatura em Pedagogia, acabam deixando lacunas irreparáveis, na formação desses docentes. O que incidirá em práticas pedagógicas fragilizadas, desprovidas das finalidades que exigem à docência, o trabalho didático em EJA, o que implicará, por sua vez, em injustiças cognitivas e sociais<sup>2</sup> para os sujeitos que estes profissionais irão trabalhar.

---

1 É necessário esclarecer que o ensino regular é o que está sob a lei, sendo assim nesta pesquisa o termo “regular” será utilizado a fim de facilitar a compreensão, e não tendo intuito de reforçar qualquer concepção de “irregularidade” da EJA.

2 Esses conceitos são abordados por Miguel Arroyo (2011) e Boa Ventura de Souza Santos (2003).

Pimenta e Lima (2009) nos dissertam que:

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. (PIMENTA E LIMA (2009, p.112)

A partir das leituras pode-se dizer que o valor atribuído a formação específica para educadores(as) que desejam atuar na Educação de pessoas Jovens e Adultas é mínimo academicamente se comparado a tamanha importância desta modalidade para a sociedade brasileira.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que as mudanças com relação a Educação de pessoas jovens e adultas estão acontecendo em passos lentos, embora estejam em movimento. A necessidade desta modalidade de ensino é de extrema importância, uma vez que ainda temos uma taxa de analfabetismo de 7,2 %, o correspondente a 11,8 milhões de pessoas e quase 25 milhões de pessoas (24,8 milhões) de 14 a 29 anos não frequentaram a escola, não passaram por todo ciclo educacional até a conclusão do ensino superior<sup>3</sup>.

Esses dados nos mobilizam a buscar nas pesquisas elementos que nos permita identificar e compreender esses processos formativos de Educação de pessoas jovens e adultas em nosso país, buscando contribuir, por meio da pesquisa, com novas possibilidades de investigações e formações na área. Nesse sentido, essa pesquisa apresenta uma reflexão sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de EJA, tendo como corpus de investigação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas estado do Rio Grande do Sul. Para o mapeamento da BDTD, nosso recorte geográfico o estado do Rio Grande do Sul e como recorte temporal, os últimos dez anos de produção acadêmica na área de formação inicial de professores da EJA. O intuito foi identificar qual o lugar da EJA nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas IES públicas do estado do Rio Grande do Sul a partir do cruzamento com estado de conhecimento das pesquisas (*stricto sensu*) em EJA no estado, nos últimos de anos.

A investigação revelou que a EJA é um importante campo de investigação quando se defende a necessidade de uma educação pública e popular. Contudo, a análise dos dados aponta que, não há uma expressiva representatividade de investigações acerca da formação inicial em EJA no estado do Rio Grande do Sul, bem como a maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES do Rio Grande Sul, não contemplam a EJA como componente curricular obrigatório.

Um dado que nos chamou bastante a atenção foi o fato das onze IES públicas do estados, apenas quatro tem, nos seus cursos de licenciatura em pedagogia, componentes curriculares em Educação de Jovens e Adultos. Sobretudo, chama a atenção que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, que constitui um quadro de seis cursos de licenciaturas, apenas o curso de pedagogia possui um componente curricular de

---

<sup>3</sup> Dados IBGE [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)

quatro créditos em EJA e não há estágio obrigatório na área. Nas demais cinco licenciaturas: Geografia, História, Ciências Sociais, Educação do Campo e Filosofia a EJA não tem seu lugar garantido. Salvo se algum(a) professor(a) pesquisador(a), da área, trabalhe com a disciplina optativa nesse campo.

O valor atribuído a formação específica para docentes que venham a atuar na Educação de Jovens e Adultos é mínimo ou nenhum, se compararmos a tamanha importância desta modalidade para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, questionamos o que acontece com a maioria dos(as) futuros(as) professores(as) que atuam ou poderão atuar no campo da EJA? Acabarão reproduzindo práticas pedagógicas infantilizadas. Fato que, segundo debates em sala de aula a partir de experiências de colegas em EJA e reflexões nas aulas e observações da prática como componente curricular na EJA na UFFS, fica evidenciado que, por falta de formação específica acerca da metodologia da EJA, muitos(as) professores(as) utilizam as mesmas metodologias do trabalho com crianças e adolescentes para desenvolver suas práticas em EJA.

Acredito que este TCC é uma porta que se abre para que venham outras pesquisas sobre formação inicial de professores(as) da EJA no Rio grande do Sul porque temos muito para fazer em relação a esta modalidade de ensino.

A pesquisa me leva a compreender a necessidade urgente das IES construírem seus PPC's com o foco também na EJA de forma a preparar os(as) acadêmicos para exercer uma função docente qualificada nessa modalidade de ensino que contém suas especificidades teórico-metodológicas.

Também, alertamos para a necessidade do estágio obrigatório em EJA como fundamental para compreendermos a articulação teoria e prática nesse campo da educação. As práticas de estágio promovem maior segurança para assumirmos a profissão docente na área uma vez que nos coloca a possibilidade de articulação da teoria com a prática.

Ademais infere-se que a EJA é um importante campo de investigação que necessita de mais estudos e pesquisas, sobretudo, em tempos de resistência, quando o assunto é formação inicial de professores para o exercício da docência nessa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 2 coleção. Petrópolis RJ, Vozes, 2011.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 31 de agosto de 2009. 197 folhas. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: jul. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Documento Referencia CONAE 2010** - Ministério da Educação. Disponível em: < <http://www.conae.mec.gov.br>> Acesso em 12 jul. 2018

\_\_\_\_\_. **Documento Referencia CONAE 2014** – Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.conae2014.mec.go.br>> Acesso em 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 25 edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25 edição.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma terapia da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; v. 08).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil:** contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, p.29-40, mar. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LEAL, Telma Ferras. **Desafios da educação de Jovens e Adultos:** construindo práticas de alfabetização/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ONU. Art. XXVI, inciso I. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia das Nações Unidas, 948.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. (**Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos**). São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **In: Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez., 2006, p. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=237&dd99=view>. Acesso em: jun. 2018.

SANCEVERINO, Adriana. R. **Mediação pedagógica na ação de jovens e adultos:** exigência existencial e política como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf> Acesso em: Jul. 2018

SANTOS, Arlete Ramos/ VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise das Políticas Públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio. (org). **Educação de Jovens e Adultos/ O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011, (coleção estudos em EJA)SANTOS, Boaventura de Sousa, **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boit 2007.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOARES, Leôncio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

SOARES, Leôncio – Artigo- **O educador de Jovens e Adultos em formação**. GT: Educação de Pessoas Jovens e adultas/ n. 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf> acesso em: jul. de 2018.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos In: MA CHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF..Secad/MEC; UNESCO, 2008b.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba. Ibpx, 2001.

TORRES, R. M. Ação Nacional da Alfabetização na América Latina. Trad. Ângela Melim. **Caderno de Educação Popular**, n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.

VANTI, N. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio, 2018.

VIEIRA, Juçara M. Dutra, Profissão Professor: Perfil Atual e Políticas de Formação e Qualificação. In: PIOTTO, Débora Cristina. (org). **Anais da 3ª semana da educação: A Profissão Docente em Debate**. Ribeirão Preto/ SP: Legis Summa. 2006. p. 96.