



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KAROLINE SCALCON
VALI FÁTIMA BET APPEL

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA: INDÍCIOS
FORMATIVOS INERENTES AOS PROJETOS EDUCATIVOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFFS

CHAPECÓ
2020

**KAROLINE SCALCON
VALI FÁTIMA BET APPEL**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA: INDÍCIOS
FORMATIVOS INERENTES AOS PROJETOS EDUCATIVOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFFS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco Maraschin.

**CHAPECÓ
2020**

KAROLINE SCALCON
VALI FÁTIMA BET APPEL

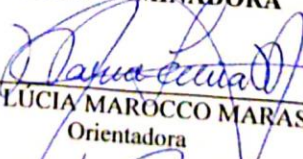
**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA: INDÍCIOS
FORMATIVOS INERENTES AOS PROJETOS EDUCATIVOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFFS**

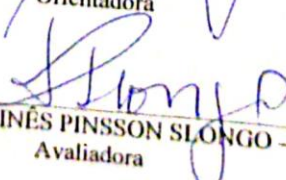
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.


Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin.

Este trabalho de conclusão de curso foi avaliado e aprovado pela banca em 14/12/2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª MARIA LÚCIA MAROCCO MARASCHIN – UFFS
Orientadora


Prof.ª Dr.ª IÔNE INÊS PINSSON SLONGO – UFFS
Avaliadora


Prof.ª Ms. IDIANES TEREZA MASCARELO – IFSC/SMO
Avaliadora

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA: INDÍCIOS FORMATIVOS INERENTES AOS PROJETOS EDUCATIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS

Karoline Scalcon¹
Vali Fátima Bet Appel ²

RESUMO

O presente estudo se configura em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência inerente à matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó. Esse artigo foi escrito como compromisso ético subsidiado por exercícios de problematização educacional e tem como objetivo buscar indícios formativos para atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseado nos Projetos Educativos do Curso de Pedagogia da UFFS. Para tal, adotamos a pesquisa qualitativa de cunho exploratório/indiciário, com caráter documental. O reconhecimento da relevância da formação inicial do professor para atuar junto ao público/sujeitos que buscam adentrar a vida escolar/acadêmica de forma tardia, em decorrência de diferentes situações específicas, peculiares a cada sujeito, nos possibilitou estudar sua história e trajetória oficializada. Ousamos, outrossim, buscar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do Curso de Pedagogia neste contexto e lugar, nos planos de ensino dos Componentes Curriculares Regulares (CCRs), em exercícios de pesquisa e de extensão, referenciais que explicitam/explicitaram os compromissos com a modalidade formativa. Embora tênues, a busca sinaliza que emergem alguns compromissos formativos quanto a modalidade no Curso de Pedagogia, por meio de CCR específico, de discussões das semanas acadêmicas, de estudos e de pesquisas em TCCs, e alguns exercícios de extensão universitária. Destacamos, outrossim, a necessidade de fortalecimento das discussões dadas as singularidades do público afetado a essas discussões por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e pela interface da Educação Popular ensejada pela Universidade. Os indícios formativos evidenciados emergem de um CCR específico, de algumas discussões que estão circunscritas nas metodologias de ensino do curso, em alguns TCCs e em uma baixa participação nas discussões inerentes a eventos de extensão no curso.

Palavras-chave: Indícios Formativos. EJA. Pedagogia.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó (SC)

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó (SC)

ABSTRACT

The current study, characterize itself as a Final Course Work (TCC), inherent requirement to the curricular matrix in the Pedagogy course at Federal University of South Frontier (UFFS), located in Chapecó. This article was written as an ethical commitment subsidized by educational problematization exercises and aims to look for training evidence to work in the Youth and Adult Education (EJA) modality, based on the Educational Projects of Pedagogy Course at UFFS. To reach our goal, we adopted a qualitative research of exploratory nature, with documentary character. The recognition of the initial professor training relevance to work with the public / people who look for entering school / academic life lately, due to different situations, which are specific to each one, gave us the opportunity to study their history and official trajectory. We also analyzed the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the Pedagogy Course in this context and place, in the teaching plans of the Regular Curricular Components (CCRs), in research and extension exercises, references which show the commitments with the formative modality. Although it is tenuous, the results show that some formative commitments emerge regarding the modality in the Pedagogy Course, through specific CCR, discussion during the academic weeks, TCCs studies and researches, and some extension exercises. We also emphasize the need to strengthen the discussions given the singularities of the affected public by these discussions through the inseparability of teaching, research and extension and by the Popular education interface of the University. The reported formative evidences emerge from a specific CCR, some discussions which are circumscribed in the teaching methodologies of the course, in some TCCs, and in a low participation in the discussion inherent to extension events in the course.

Keywords: Formative Evidences. Youth and Adult Education (EJA). Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Considerando as peculiaridades dos sujeitos que buscaram a formação acadêmica tardia, jovens e/ou adultos privados e/ou provenientes da modalidade regular, fora estabelecido pela legislação brasileira em diferentes perspectivas e modalidades o acesso à escolarização. Em razão disso, desejamos buscar no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS, compromissos e/ou evidências desses para com o atendimento a essa exigência no que tange a formação inicial de professores para esta modalidade, por meio de um exercício de docência, iniciação científica e práticas de extensão.

Destacamos, igualmente, que esta vivência formativa por meio de Trabalho de Conclusão de Curso, além de ser um desafio ante a diversidade de exercícios propostos pelo curso de graduação, constituiu-se em uma oportunidade de, pela prática da problematização e da construção da atitude investigativa, identificar que “indícios” de ocupações formativas constam acerca da modalidade de ensino para a EJA. Ensejamos, igualmente, compreender as especificidades formativas necessárias à modalidade, seus compromissos éticos políticos, na interface documental e teórica construída nas últimas décadas no país e na universidade.

O tema objeto deste estudo emerge de compromissos expressos por pesquisas e estudos já realizados nos componentes curriculares regulares de Alfabetização I e II, bem como a alfabetização de jovens e adultos. Destinada à alfabetização/escolarização de jovens e adultos, esta perspectiva formativa tem sido apresentada pelo curso de Pedagogia por apenas um componente curricular.

Em razão disso, salvaguardadas as especificidades de cada um desses sujeitos, seu jeito de aprender e de vivenciar a aprendizagem, acolhemos o desafio das múltiplas linguagens e vozes que circunscrevem os processos de alfabetização/letramentos e que se tornam mobilizadores de saberes para a EJA. Em razão disso, definimos como tema deste estudo: Formação inicial de professores para atuação da EJA: indícios formativos inerentes aos projetos educativos do curso de Pedagogia da UFFS do *campus* Chapecó.

A ocupação com o objeto de pesquisa, a educação de jovens e adultos, situa-se conforme já anunciado, nas discussões e nas problematizações do CCR: Ação Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos, o qual se ocupa das especificidades formativas para esta modalidade, subsidiadas fortemente pelos estudos freireanos. Dada a ocupação deste autor com o tema, problema em análise, e considerando as peculiaridades de uma universidade pública que se coloca junto à comunidade para adentrar suas necessidades urgências, a ocupação com a

Educação de Jovens e Adultos dá-se aqui a partir da identificação de indícios formativos destinados ao curso.

Aportamos, outrossim, esta busca nos PPCs do curso e suas interfaces, em razão de que no decurso dos 10(dez) anos de implementação deste curso na UFFS, foram materializadas duas propostas pedagógicas. Em razão disso, definimos como problema para este estudo: Que indícios formativos emergem do PPC do curso de Pedagogia para a formação/atuação do pedagogo(a), tendo em vista a atuação na EJA? E como questões de pesquisa, definimos: Que referenciais históricos subsidiam os estudos, os saberes, as práticas e os processos formativos para a modalidade da EJA? Como a formação inicial para a EJA enquanto modalidade de ensino, comparece nos PPCs da Pedagogia da UFFS, no decorrer desta primeira década (2010-2019)? Quais são os compromissos formativos relativos a EJA, que comparecem nos PPCs, nos CCRs e nas práticas de pesquisa e extensão? O que são e quais são os indícios formativos para o professor da EJA anunciados nos PPCs, nos CCRs específicos e nos demais referenciais buscados?

É objetivo geral deste exercício: analisar os PPCs do curso de Pedagogia, *campus* Chapecó, com o propósito de destacar indícios formativos destinados à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. E como objetivos específicos: buscar referenciais teóricos que corroborem com a compreensão/entendimento da história da EJA, seus saberes e as singularidades de seus processos formativos; caracterizar o processo de construção do PPC do Curso de Pedagogia na UFFS-*Campus* Chapecó, dando destaque aos compromissos formativos, relativos à docência na EJA; identificar os compromissos formativos inerentes aos PPCs, sua presença nos CCRs, nas práticas de pesquisa e extensão do Curso; explicitar o que são e quais são os indícios formativos para a formação e atuação na modalidade EJA, apresentados pelo Curso de Pedagogia- *Campus* Chapecó.

Metodologicamente, este estudo deu-se por meio de pesquisa de cunho indiciário, exploratório com caráter qualitativo e com suporte documental. As fontes desta busca foram os PPCs (versão 2010 e versão 2019) do curso de Pedagogia da UFFS, os planos de ensino do CCR EJA dessas versões, dentre outras ações específicas destinadas à discussão, realizados no recorte temporal acima citado, tais como projetos de pesquisa e extensão promovidos pelo curso, no que tange a modalidade de ensino estudada. A busca em destaque nas fontes citadas deu-se por palavras-chave em aplicativo de busca organizada a partir de uma leitura prévia dos documentos selecionados, a qual nos possibilitou chegar aos CCRs, Projetos de Pesquisa e Extensão de forma mais específica.

O processo de análise e interpretação dos achados/resultados da pesquisa foi realizado a partir das contribuições da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), ou seja, a partir da leitura dos documentos selecionados, e assim destacamos os indícios formativos (assinalando-os), os quais foram organizados e refletidos de acordo com o proposto no item 4.1. No qual segundo Moraes (1999, p. 10), a Análise de Conteúdo permite abordagens “diferentes no modo de conduzir o processo”, no caso do “nível latente, o pesquisador captura sentidos implícitos”, no qual faz a interpretação/compreensão do texto, descobre a intenção do autor que, por sua vez, capta algo que nem o próprio autor tinha plena consciência do que estava contextualizando. Em síntese, “[...] a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural (MORAES, 1999, p. 10)”. Somam-se a essas discussões acerca da metodologia de análise e interpretação dos achados, e contribuições de Triviños (1987), o qual sintetiza a discussão em pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

Além do exposto anteriormente, buscamos aporte teórico para melhor compreender a modalidade, sua construção histórica, seus desafios éticos, bem como as possibilidades formativas que vêm subsidiando esta discussão, particularmente os esforços e as significações efetuadas pelo curso de Pedagogia e suas interfaces na UFFS, *campus* Chapecó.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Em se tratando de pesquisa qualitativa de cunho indiciário, o compromisso deste estudo e seu percurso residiu na identificação de possibilidades relacionais expressas nos documentos que caracterizam os compromissos e incursões do curso de Pedagogia, no concernente à formação para a atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, particularmente na alfabetização.

Considerando que os estudos qualitativos estão literalmente imbricados, e que os sujeitos das ciências humanas e seus objetos têm vez e voz, e além disso, são portadores de relações e interações, de acordo com Freitas (2002), acreditamos que nessas relações e nesses compartilhamentos é que são gerados compromissos e transformações que transformam a ambos:

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados e/ou por criar. Neste sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como uma coisa. A ação física do homem, não pode ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser

compreendido fora da sua expressão signíca, pois é por nós recriada (FREITAS, 2002, p.24).

Em razão disso, é meritório destacar que, de acordo com Franchi (2014, p.18):

Existem diversas perspectivas, olhares e maneiras de olhar para os dados em estudos qualitativos, tais como o etnográfico, o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, o paradigma indiciário, a abordagem microgenética. Não nos interessa aqui deter-nos sobre as especificidades de cada um; basta ter em mente que as ramificações buscam afinar o dispositivo teórico-metodológico ao objeto e aos objetivos do estudo que se pretende realizar.

Após afinarmos o dispositivo teórico aos objetivos do estudo, adentramos aos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó, para nele situarmos e abstrairmos os compromissos com a formação inicial do pedagogo (a) para a atuação em espaços educativos destinados à Educação de Jovens e Adultos. Neste percurso, buscamos: objetivos; CCRs, práticas de extensão e pesquisa, registradas nos ordenamentos institucionais das dimensões citadas, como exercícios centrais no corpus da pesquisa.

O caminho metodológico para encontrarmos as fontes desta busca foram primeiramente os PPCs (versão 2010 e versão 2019) do curso de Pedagogia da UFFS, adentramos no site desta universidade através do endereço eletrônico: (<https://www.uffs.edu.br/>). Na sequência fomos até a aba de graduação/Licenciatura em Pedagogia/ dos PPCs dos seus respectivos links: PPC 2010 (<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2010-0001>) e do PPC 2019 (<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>), seguimos nos planos de ensino do CCR EJA dessas versões, e avançamos dentre outras ações específicas destinadas à discussão, realizados no recorte temporal acima citado, tais como, projetos de pesquisa no qual entramos no site da universidade acima citado, após fomos em institucional/pro-reitorias/graduação/repositório-digital, no qual acessamos o link (<https://rd.uffs.edu.br/>), dessa forma pesquisamos por meio das seguintes palavras-chave: “EJA e Educação de Jovens e Adultos” e extensão promovidos pelo curso, no que tange a modalidade de ensino estudada, pela qual percorremos no link oficial da universidade selecionamos a aba extensão e cultura/extensão/catálogos disponível em: (<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura/extensao/catalogos>), ainda usufruindo deste mesmo mecanismo fomos em eventos/eventouffs (https://www.uffs.edu.br/eventos/evento_uffs-3), os quais auxiliaram diretamente no processo de busca pelos eventos de extensão.

Para melhor compreender o que apresentamos e o percurso realizado, adentramos a história da Educação de Jovens e Adultos no país, a fim de destacar alguns aspectos históricos e alguns desafios formativos identificados como fundamentais a partir de olhares referenciados

pela caminhada da modalidade. Na sequência, nos ocupamos das especificidades de alguns saberes, desafios e necessidades elencadas para a incursão estudada, seguida pelos indícios formativos inerentes ao nosso objeto de estudo.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS FORMATIVOS

[...] Professores e professoras são pedreiros que colocam tijolos no edifício de uma sociedade, que não será feroz e excludente como a atual. Mestres e mestras são anunciadores de um tempo mais de mais delicadeza, que já aparece no olhar curioso das suas crianças, no idealismo dos seus jovens alunos. Ou dos adultos de mãos calosas que teimam em aprender. Profissionais do ensino são, necessariamente, militantes de um projeto rebelde e amoroso de regeneração do mundo. (ALENCAR; GENTILI, 2002, p.110).

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No que diz respeito ao contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, essa modalidade atualmente corresponde ao ensino formal no qual se exige um olhar atento, tendo em vista a perspectiva de empoderamento necessário advindo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita para o sujeito adulto, em tempo diferenciado, dado que o acesso à educação formal lhe fora negado e/ou não tenha participado dela em idade escolar, em decorrência de situações provenientes do mundo do trabalho, da cultura familiar e/ou da compreensão diferenciada da importância dos processos de ensino formal em sua vida pessoal e profissional.

O que desejamos destacar é que a formação escolar se trata de um processo de aprendizagem que oportuniza aos sujeitos do processo educativo contribuições, independente da fase da vida em que isso ocorra e/ou possa vir a ocorrer. Tratamos, aqui, do entendimento da garantia de direitos à educação/escolarização e as possibilidades formativas a ela agregadas, tendo em vista a cidadania, garantida constitucionalmente como “[...] o direito ao conhecimento e à valorização da sua cultura (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1283)”.

Dessa forma, desde o período colonial, a educação foi destinada quase que exclusivamente à elite. Isso se justifica porque a classe trabalhadora não fazia parte desse processo, entendendo que o estudo e a formação, não “se faziam necessários”. Vale destacar que neste período, segundo Ribeiro (1989), a educação formal dirigida pelos jesuítas se sustentava na transmissão de conhecimento científicos e escolares, baseados na fé cristã. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, durante o período colonial, fora silenciada. Não há

documentos/registros com práticas/tratativas por parte do governo para que a população adulta e não alfabetizada pudesse ter acesso ao conhecimento/aprendizagem, garantindo-lhe o direito à alfabetização.

Com a chegada dos jesuítas em 1549, já se pensava que para exercer a função de professor não eram necessários maiores conhecimentos, apenas boa vontade/disposição para ensinar aos sujeitos adultos. Isso foi se perpetuando ao longo dos anos com esta modalidade. Apenas a LDB 9394/1996 institucionalizou esta modalidade, embora a atuação nela não requeresse maiores especializações aos professores que ministravam aulas para essas turmas.

No âmbito educacional brasileiro, a EJA³ inicia sua história “[...] como um direito a partir da década de 1930, com destaque para as campanhas de alfabetização que aconteceram nos anos de 1940 e 1950 (CARNEIRO; FREIRE, 2015, p. 37)”. Vale destacar que as campanhas são movimentos que muito raramente se ocuparam de uma formação específica para os sujeitos que deles participavam como professores. Os denominados professores, interlocutores, voluntários eram cidadãos que se dispunham a ajudar a ensinar a ler e a escrever, a partir de como haviam sido alfabetizados. O compromisso mais evidente nessas campanhas foi a substituição da impressão digital pela cópia do nome e/ou por sua escrita mecânica.

Cabe salientar que escrever nome teria se constituído em exigência oriunda do fim do Estado Novo (1945), articulada pelo acentuado crescimento do capitalismo industrial do país. Além disso, outros movimentos político-econômicos almejavam o aumento do número de eleitores, a especialização da mão-de-obra para fins do mercado industrial em ascensão na época. Diante deste cenário, o Estado se obrigou a instituir políticas públicas a nível nacional, objetivando atender a educação de adultos que, por sua vez, objetivavam incluir os “[...] excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo ao ensino profissionalizante, com campanhas de alfabetização em massa, as quais ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960 (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1286)”. O propósito central deste movimento formativo teria sido “[...] o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1287)”.

A Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p.15).

³ Educação de Jovens e Adultos

Entretanto, apenas no ano de 1960, essa modalidade rapidamente ganhou contorno diferenciado a partir dos pressupostos do método descrito por Paulo Freire (2001), com vistas na concepção de uma educação democrática, libertadora, típica das e para as classes populares, como forma de objetivar a resistência frente à opressão. Pretendia-se formar sujeitos que se ocupassem de seus direitos e deveres dentro de uma mesma sociedade, visando a formação para a cidadania, alicerçada na realidade, vida e necessidades deste sujeito. Porém, em decorrência do seu exílio para o Chile durante o regime militar brasileiro, o educador não conseguiu dar sequência ao seu método/ plano de trabalho por alguns anos.

A emergência de uma proposta educacional que atentasse para a classe trabalhadora durou muito pouco, em razão do processo político vigente no país. O exercício iniciado fora cerceado pelos movimentos repressivos da ditadura militar no país, que coibiu movimentos e manifestantes de práticas de emancipação e de libertação.

Em meados de 1970, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), constituído pelo regime militar, no qual permaneceu durante quinze anos, com intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. No entanto, minimamente centralizou o ato de alfabetizar como “[...] a habilidade de aprender a ler e a escrever (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290)”. Carneiro e Freire (2015, p. 37) destacam que: “Em 1970, surgiram os movimentos de cultura popular, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República. ” São movimentos contraditórios, em relação à perspectiva iniciada anteriormente que se ancorava na realidade dos sujeitos do processo educativo. Nesta perspectiva a Declaração dos Direitos do Homem, quando a UNESCO, passou a assumir a bandeira da universalização da Educação, propôs:

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, em Elsenaur, em 1949, trazendo a perspectiva da alfabetização como um meio de dar às pessoas "a capacidade de se tornarem independentes e de se educarem a si mesmas", isto é, uma perspectiva instrumental, que ganhou contornos mais claros e que acabou por ser reproduzida no II Congresso Internacional de Educação, em 1960, na cidade de Montreal e no III Congresso Internacional de Educação, em 1972, na cidade de Tóquio (MACHADO, 1997, p. 36).

Durante algumas décadas, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi tratada de maneira informal, conduzida com práticas de assistencialismo, marcada pela improvisação, e mantida sob olhares de um grande feito, isto é, um favor propiciado de maneira generosa à sociedade, sem atentar para os desafios e necessidades (ALMEIDA; CORSO, 2012).

Extinto o MOBRAL em 1985, de acordo com Scortegagna e Oliveira (2006), fora criada a Fundação Educar:

A Fundação Educar apoiou entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, como parte integrante do discurso de retomada da democracia, após 20 anos de ditadura. Isto chegou a representar uma democratização na definição das diretrizes, na orientação técnica e no pagamento aos 41 que atuavam nestes projetos. Um dos projetos apoiados pela Fundação Educar foi o projeto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, que lhe concedeu um prêmio da UNESCO pelo documentário sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido naquela região (MACHADO, 1997, p. 40- 41).

A Fundação Educar, apesar das contradições, influenciou diretamente na redação da Constituição de 1988, ampliando o dever do Estado em relação à EJA, conforme prevê o art. 208 da Constituição de 1988: “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”.

Apenas com a LDB 9394/1996, a EJA ganha status diferenciado:

Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

Apesar de o fosso social e socioeducativo vivenciado, Paulo Freire (1989) transferiu um forte impulso à educação brasileira para adultos, a fim de que este processo, o ato de alfabetizar, fosse levado a sério na formação desta modalidade educacional, vindo ao encontro de seus escritos. Este esforço formativo fora retomado apenas em 1989 quando retoma seu compromisso, após volta do exílio, em São Paulo, com uma nova proposta de alfabetização denominada Movimento de Alfabetização (MOVA). Esta possibilidade ocorreu no exercício político de atuação profissional deste como Secretário da Educação de São Paulo.

O MOVA intencionou que o sujeito da Educação de Jovens e Adultos fosse “[...] formado como formador de agentes políticos, interessados na transformação social do país, em direção a uma sociedade mais justa e fraterna (ADRIÃO; OLIVEIRA, 2007, p. 103)”. Esta perspectiva preconizava a formação cidadão por meio da compreensão de que a Educação transforma a vida e a realidade dos envolvidos.

Outrora, sabemos que na esfera das políticas públicas governamentais do Brasil, a EJA fora postergada na agenda dos anos noventa (1990), priorizando o acesso à educação pública de maneira gratuita e obrigatória voltadas para a infância e para a adolescência. Enfrentando assim restrições financeiras que perduraram até 2006, devido à sua exclusão dos cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. (DI PIERRO, 2005).

Freire (1989) se mostrava incomodado com os métodos de memorização, sustentados em uma aprendizagem bancária. Por conta disso, criou estratégias metodológicas capazes de interferir nos processos de ensino-aprendizagem para os adultos. Defendia com veemência uma concepção de educação democrática e libertadora, voltada às classes sociais menos favorecidas, a qual se tornasse capaz de resistir à opressão. Seu destaque é que:

Os instrumentos metodológicos ajudam a compreender o momento vivido pelo grupo, articular os conteúdos que nele emergem e construir a disciplina intelectual e profissional. Através deles organizamos a ação pedagógica que nos permite não apenas planejar e coordenar ações, mas também enfrentá-las para a mudança, pois o importante não é somente pensar, refletir, mas transformar (SAUL; SAUL, 2016, p. 27).

Desta forma, Freire (1989) deixou registradas suas influências e destaques no âmbito educacional, as quais foram muito suficientemente fortes para qualificar o processo de ensino-aprendizagem da EJA. Todavia, essas contribuições consolidaram o papel fundamental do professor como pesquisador, como escutador do conhecimento e da realidade dos educandos, exercendo sobre o educando a força e a motivação para reconhecer-se como autor do próprio conhecimento, alcançando/conquistando, assim, a sua autonomia desejada. Vale destacar também que:

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a sua “leitura de mundo”, dá o suporte para o desenvolvimento da oralidade, base da aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso dar voz aos jovens e adultos, resgatar suas histórias, seus “causos”, fazê-los interagir com os textos, levantando hipóteses, validando-as ou não, mesmo que a leitura inicial seja realizada pela voz do alfabetizador. É nessa interação entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos presentes nos textos que os alfabetizados vão construindo os seus possíveis sentidos (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 85).

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos, desde o seu início, trilhou por diferentes caminhos, cercados de obstáculos, fora marcada por contradições que polarizavam da educação bancária à educação libertadora. Porém, sabemos que ainda vivemos e necessitamos viver intensos desafios para serem alcançados no que tange às iniciativas públicas relativas ao cuidado e ao atendimento ao público da EJA, sejam professores, sejam estudantes. Carecemos, de longa data, de políticas públicas efetivas que intentem garantir efetivamente a qualidade de ensino necessária e desejável para o sujeito adulto que retorna à escola em suas diferentes oportunidades para assumir e vivenciar a cidadania plena.

Nesta perspectiva, de acordo com Corrêa (2012), a Educação de Jovens e Adultos, não consiste em apenas alfabetizar, decodificar a realidade e o mundo por meio de práticas de leitura e de escrita. Trata-se de um processo que exige criatividade, dedicação, diálogo, reflexão,

solidariedade, com significados sociopolíticos e culturais que alcançam a vida, as necessidades e as possibilidades de todo e qualquer ser humano. Ao nos ocuparmos da história e da realidade dos sujeitos, nela, buscaremos compreender os avanços e recuos da modalidade e da realidade de inserção deste público, tendo em vista suas provisoriidades. Neste compromisso, justifica-se a afirmação de GADOTTI (1995, p. 71):

[...] o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater as causas. [...] a educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador.

Transformar as reais condições vividas nos diferentes espaços educativos e no mundo do trabalho urge ser compromissos éticos de educandos e educadores, os quais precisam ser situados na trajetória histórica e nos desafios conjunturais que marcaram o tempo e os espaços onde nos tornamos o que somos.

A linha do tempo descrita a seguir traduz marcas de uma trajetória, na qual precisamos adentrar para nos situarmos e nos reconhecermos junto aos sujeitos que conosco escrevem e/ou escreveram a história deste percurso.

Assumir, olhar para a história, implica no reconhecimento de que esta não foi inocente e muito menos neutra, na temporalidade descrita. Traduz, outrossim, compromissos e descompromissos, que ora foram silenciados, ora desrespeitaram àqueles e àquelas cujas oportunidades não existiram e/ou foram ínfimas. Ainda assim, traduzem-se em práticas contemporâneas.

Autores brasileiros e contemporâneos, tais como Freire, Haddad e Di Pierro, chamam a atenção de aspectos éticos e políticos os quais permearam e continuam permeando as opções e as decisões políticas do país, tais como os compromissos assumidos em decorrência do PNE (2014-2024), ainda vulneráveis, quanto as tratativas recursais, tendo em vista sua materialidade em relação à EJA e suas metas.

O PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL



FONTE: Linha do tempo organizada pelas pesquisadoras, subsidiadas pelos documentos históricos acessados e citados no interior deste exercício.

Adentrando mais especificamente a alguns compromissos, damos centralidade a ações situadas no final da década de 1990, tais como o Programa Alfabetização Solidária (1997), e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA-2003). Ambos nascem com o propósito de alfabetizar jovens, adultos e idosos com alcance para todo o território nacional, dando ênfase a algumas regiões, mais especificamente aquelas regiões com uma elevada taxa de analfabetismo. Embora tenha sido destinada uma disponibilização expressiva de recursos, a precariedade do processo sem profissionais preparadas para a envergadura de uma ação desta natureza não alcançou os propósitos devidos, dadas as marcas assistenciais das quais foi portador. Alfabetizar significa emancipar de modo que a cidadania seja preconizada.

Muito embora o reconhecimento político tenha sido sinalizado, a perspectiva assistencial fora hegemônica, suprimindo critérios técnicos de competências técnico-científicas e didático-pedagógicas necessárias, em relação aos profissionais que nele atuaram. Não basta querer ser alfabetizador, trata-se de uma prática que requer inúmeros conhecimentos técnicos, éticos, afetivos, emocionais, conjunturais, dentre outros. Quando desejamos erradicar uma prática tão perversa e excludente quanto o analfabetismo, não é possível fazê-lo apenas no

amadorismo, no voluntarismo e na improvisação. Em razão disso, cabe-nos reiterar que o papel do Estado nesta perspectiva, dista e muito, da garantia do direito à educação para todos.

Nos anos subsequentes aos citados, outros programas de inclusão e alfabetização em EJA no Brasil foram sendo institucionalizados, tais como: em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e, em 2009, o Programa Nacional de Segurança Pública (Pronasci). Cabe ressaltar que, nestes últimos 03 (três) programas, não ocorreu o desejado movimento de integração/inserção entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios condizentes (SILVA, 2017), assim como em outros movimentos similares.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência (2014-2024) estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, dentre as 20 metas, há destaque à EJA na “Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas para a educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (MEC/SASE, 2014)”. Na mesma perspectiva dos planos, leis, programas e projetos anteriores, este compromisso carece de destinação específica de recursos para garantir a materialidade descrita.

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728).

Entretanto, ao longo do percurso histórico da EJA, os destaques efetuados permitem verificar as múltiplas desocupações para com o sujeito adulto e suas aprendizagens. “[...] com relação ao adulto verificamos uma carência de investigação sobre sua aprendizagem, pois por muito tempo acreditou-se no estereótipo de que pessoas adultas e idosas não teriam mais capacidade para aprender ou que apresentariam muita dificuldade (CARDOSO; CARVALHO; DORNELLES, 2012, p. 245)”. A ocupação descrita clama por atenção em novos e diferentes processos que possam vir a ser implementados, salvaguardado o processo de formação de professores que se faz necessário para esta modalidade.

3.2. SABERES E DESAFIOS DOCENTES QUE EMERGEM COMO NECESSÁRIOS A EJA

Ocuparmo-nos da formação de professores, para a atuação na EJA, significa reconhecer que o exercício profissional da docência independentemente de onde possa vir a ocorrer, exige compromisso e competência tendo em vista que todo e qualquer sujeito precisa ser conhecido na sua singularidade, e que, em razão disso, são necessários saberes metodológicos e específicos para correspondermos ao que se faz necessário neste esforço formativo de ambos os sujeitos envolvidos neste processo.

Dentre os desafios demandados ao profissional da educação na contemporaneidade, mais especificamente nestas primeiras décadas do século XXI, emerge o cuidado, a esperança, o diálogo e a empatia acerca do nosso fazer, nosso estar junto aos seres humanos junto às quais atuamos independentemente do nível, faixa etária, local e/ou modalidade junto às quais possamos vir a atuar.

O cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado como corpo, dos alimentos, da vida intelectual e espiritual, da condução geral da vida até ao atravessar uma rua movimentada. Como já observava o poeta romano Horácio, o cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele (BOFF, 2012, p. 27).

Na mesma perspectiva e significação do cuidado trazemos, igualmente, a compreensão da expressão curador:

[...] a *palavra curador*, que é a pessoa, que zela pelos bens e pelos interesses de alguém que não pode fazê-lo por si mesmo (menores, órfãos e incapacitados). Há o curador da família, de menores, de órfãos, de massas falidas ou curador de uma bienal de livros ou de um festival. Trata-se de uma pessoa que cuida e zela pelos interesses e pelos direitos das pessoas ou que se responsabiliza pela montagem pelo bom fluir de um evento (BOFF, 2012, p.28) Grifo do autor.

Segundo o autor, o cuidado não se esgota nem acaba em si mesmo, porém exige apreço e atitude, designando concomitantemente desvelo, solicitude, atenção para com o outro. Em decorrência disso, gera-se uma atitude de inquietude e de mobilização em prol das necessidades e das realidades do outro, que constituem a razão de ser da nossa existência enquanto profissional, criando uma sensação de pertença.

Por outro lado, importa cuidar no sentido de sanar feridas passadas e impedir futuras, preservar com amor as espécies ameaçadas e se responsabilizar pela conservação dos ecossistemas e da vitalidade da Mãe Terra, reflorestando, combatendo a erosão, impedindo que os agrotóxicos atinjam os aquíferos e reduzam a biodiversidade (BOFF, 2012, p. 39).

Compreender o processo de atuação e de formação profissional do professor para as particularidades da EJA significa, também, desmascarar os processos de injustiça que circunscrevem as práticas de contratação e manutenção no mundo do trabalho. Embora não sejamos ingênuos quanto à extinção das injustiças neste universo, não devemos silenciar e muito menos perder a esperança.

Em se tratando de não perder a esperança, nos aportamos em uma obra de Gentili e Alencar (2002), os quais dão destaque a posturas e cuidados que devemos ter em relação à escola e suas interfaces. O chamamento efetuado pelos autores é de que precisamos aprender a “educar na esperança em tempos de desencanto”. Isso nos permite problematizar os desafios em tela quanto à escola e seus desmembramentos, na realidade. Até quando nossas escolas e nossas posturas profissionais e pessoais alimentam a exclusão e o abandono dos que já são/estão habitualmente abandonados? O que podemos e/ou devemos fazer para dirimir o estranhamento entre a escola real e a escola possível na conjuntura que temos? Como manter o encanto pelo ensinar e pelo aprender, senão pela formação de professores e pelos compromissos que dela derivam? Como, e o que significa, educar para a esperança em tempos de (des) encanto, de acordo com a conjuntura vivida? Que possibilidades emergem em cenários tão controversos?

O encanto e/ou o desencanto pelo ensinar passa igualmente pelos processos de formação de professores, pelos compromissos com sua carreira, pela valorização da categoria e pelo respeito social que lhes é devido. Em tempos de aligeiramento e de transformação da educação enquanto produto de mercado, como os processos educativos se ocupam da aprendizagem e das necessidades do sujeito adulto, privado da escolarização, em decorrência de suas condições econômico-sociais? Que referenciais educativo-formativos são destinados aos professores que lidam com este nível de ensino, com estes sujeitos, portadores de uma história tão importante quanto à história oficiosa? Que referenciais curriculares, que políticas lhe são destinadas?

Em contrapartida, o desencanto também revela a vicissitude ou não dos ambientes em que o docente está inserido. Se naquele determinado espaço educacional ele está rodeado/amarrado entre o que deseja, e o que de fato pode fazer, imerso em inúmeras vitórias, frustrações, obstáculos e possibilidades, importa reconhecê-las e nelas intervir. O professor ainda é uma das principais vozes que clama no deserto, de uma escola solitária, que inspira e ousa manter o aluno articulado à instituição escolar, propondo-lhe processos e movimentos diferenciados de ensino-aprendizagem, despertando neles o prazer pelo estudo, independente das razões que o levem a essa busca, sendo tardia ou não.

Não é raro que na condição de professores, ouçamos diferentes posicionamentos acerca do que é, e de como a escola deve realizar sua ação educativa. Alencar e Gentili (2002) traduzem algumas falas, igualmente comuns, destacando, que:

“A escola deve formar para responder competitivamente às demandas do mundo produtivo”, dizem: “Uma boa escola é aquela que permite uma rápida inserção dos alunos no mercado de trabalho”. Afirmam: “As instituições educativas de qualidade são as que permitem obter um bom emprego e, assim, progredir na vida”, sentenciam [...].

[Este] Reduccionismo que põem em xeque os fundamentos de nossos ideais a favor de uma escola que seja algo mais em que um simples centro de capacitação profissional. O reduccionismo utilitarista que nos interpela moralmente ao redefinir o papel social da educação e das instituições escolares (ALENCAR; GENTILI, 2002, p. 20).

As finalidades éticas da escola e suas funções sociais em nenhum momento devem e/ou podem negligenciar a ascensão social, a atenção às demandas do mercado, o êxito na vida pessoal e profissional dos sujeitos que a ela se vinculam. Porém, sua finalidade precípua está no acesso aos conhecimentos históricos e reais, permitindo-lhe compreender que a aprendizagem se constituiu em um processo social e individual, que lhe dispõem ferramentas de vida e para a vida. Compete à instituição escolar aglutinar e refletir acerca da multiplicidade de possibilidades de vida e de qualidade de vida que estão disponíveis para os seus interlocutores.

Que haja contradições, não podemos fazer de conta que não as vemos, porém é preciso destacar que ao professor:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

No período histórico em que nos encontramos, com o advento da linguagem digital e das tecnologias da comunicação e informação, vivemos novas e intensas necessidades mediadas por outros instrumentos, espaços, plataformas, aplicativos, recursos e possibilidades que reconfiguram novas trocas e novos de saberes. Saberes esses que igualmente podem ser tão excludentes quanto os que tivemos e vivenciamos nas últimas décadas, na maioria das vezes em decorrência da falta de recursos e de políticas públicas compatíveis com as necessidades dos sujeitos, na maioria das vezes ignoradas e ou silenciadas.

Não há como evitar a barbárie se não lutamos para a transformar, limitar e destruir as condições sociais que a produzem. O silêncio, a atenuação, a ocultação edulcorada da exclusão fazem com que esta se torne mais poderosa, mais intensa, menos dramática e, portanto, mais afetiva (ALENCAR; GENTILI, 2002, p. 42).

Entendemos oportuno destacar que as práticas e os processos de exclusão que perpassam a realidade na contemporaneidade recolocam as funções e/ou atribuições dos profissionais da educação em um cenário múltiplo. Cenário este que também redefine os objetivos reais da sua existência. Dentre os objetivos reais da existência do professor e da escola, está o fazer com que os sujeitos adultos, inseridos em escolas, espaços, instituições, cenários diversos, sejam quais forem suas organizações e/ou modalidades formativas, se situem no tempo e no espaço a partir das suas realidades, por meio de mecanismos/suportes para que, por meio dos quais, possam avançar na sua libertação e evolução como ser social e humano, como cidadão que vive e paga impostos, em um país regido por uma legislação onde “todos temos os mesmos direitos e deveres”.

Neste percurso, recolocamos o desafio do diálogo, da empatia e da sincronia com os estudantes desta modalidade. Dadas as dificuldades provenientes do meio e dos espaços de vínculo profissional, da vida pessoal, os estudantes da EJA requerem um professor que os conheça e que tenha compromisso ético em conhecê-los, em estar com eles e torná-los capazes de acreditar em si mesmo e em seu potencial.

Considerando a diversidade encontrada dentro da sala de aula, faz-se necessário: “Trabalhar com tais alunos é por si só um desafio. Trabalhar bem, conseguindo bons resultados, é um desafio ainda maior (MOYSÉS, 2012, p.18)”. Isso posto, retoma as qualidades, saberes, atitudes docentes sinalizadas no decorrer do texto: cuidado, esperança, diálogo e empatia. Além desses saberes e suas repercussões, novos desafios e conhecimentos científicos têm contribuído nesse campo educacional:

[...] Acreditamos que a educação, aliada às Neurociências, pode ajudar a entender a estrutura cognitiva do adulto e o seu processo de envelhecimento, pois muitas das dificuldades de aprendizagem encontradas por esses sujeitos são atribuídos à idade, às diversas mudanças e declínios em sua estrutura biológica. [...] e os profissionais da educação precisam entender essas mudanças para ajudar a romper com o estereótipo de que as pessoas em processo de envelhecimento não têm mais idade para aprender. [...] ao estudarmos biologicamente e socialmente esse sujeito, poderemos desenvolver práticas pedagógicas mais significativas, voltadas para seus interesses e necessidades e, assim, permitir a sua aprendizagem e continuidade nos estudos (CARDOSO; CARVALHO; DORNELES, 2012, p. 244).

A educação popular é reconhecida como esta possibilidade para o sujeito adulto, apresentando-se como um conjunto de mediações que objetivam despertar a vida latente nos sujeitos que muitas vezes vivem sob tensões permanentes e, mesmo assim, desejam coproduzir

a cultura popular, participando de movimentos populares, buscando a transformação das condições de vida e trabalho nas quais estão mergulhados.

De acordo com Corrêa (2012), alguns princípios são fundamentais para os exercícios formativos da Educação Popular: a intencionalidade política, ou seja, intervir, atuar para transformar; a pesquisa, como estratégia de mobilização e participação; a conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a vida dos sujeitos do processo, salvaguardando sua realidade; uma prática educativa que não menospreze o conhecimento científico, conectado à realidade, as produções histórias e suas elaborações, dentre outros.

Dessa forma, Vygotsky (2008) corrobora reiterando que vê o sujeito o qual constrói seus conhecimentos a partir das relações interpessoais, por meio da troca de vivência/experiência e de conhecimentos e os que estão em seu entorno, buscando internalizar possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Em razão disso, o curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó, nascido paralelamente ao nascimento/surgimento da UFFS, apresenta-se comprometido com as demandas dos movimentos sociais, protagonistas nesta caminhada e luta pela construção institucional. Em razão disso, são passíveis de percepção que transversaliza os projetos pedagógicos deste, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos freireanos, vygostkianos, com grande destaque.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, UMA CAMINHADA, UM MOVIMENTO DIALÓGICO

O curso de Pedagogia da UFFS nasce concomitantemente com a própria universidade em meados de 2009, cujos cursos de graduação foram implementados em 2010, com o compromisso de formar professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. A princípio, com um quadro docente ainda diverso, dada a necessidade de realização de concurso público para atender as demandas e compromissos desta especificidade. A partir do segundo semestre de 2010, os professores das áreas específicas foram chegando à cidade, a universidade e ao curso, articulando-se aos demais professores que chegaram junto com a Universidade nascente.

Matriciados por uma Proposta Pedagógica da Universidade mãe, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o quadro docente foi sendo construído, dando a sua identidade local ao curso, uma vez que este também nasce no bojo dos movimentos sociais, atentos e comprometidos com a classe trabalhadora. Reconhecida uma caminhada histórica da região em

relação ao curso de Pedagogia já promovida e construída por outras instituições de ensino superior existente, desta vez, de forma pública e gratuita, nasce de um compromisso dialógico com a comunidade local e seu entorno, tipificado pelos movimentos sociais nascidos na região ainda em meados dos anos de 1980:

Neste sentido, não somente para a educação, mas na política nacional de um modo geral, buscou-se o diálogo mais sistemático com os movimentos sociais. Por vezes até mesmo se realizou a inserção indireta de alguns deles na estrutura do Estado. Apesar de controversa, é possível considerar essa estratégia como um passo, ainda que modesto, no horizonte da democratização do país (PPC, 2010, p. 09).

Pensada e implementada na estrutura multicampi, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) chancela sua marca e presença em Chapecó (SC), no Rio Grande do Sul, em Erechim e em Cerro Largo e no Estado do Paraná, em Laranjeiras do Sul e em Realeza. O curso de Pedagogia, nosso objeto de estudo, estrutura-se no campus Erechim (RS) e no campus Chapecó (SC). Vale destacar que apenas em 2019 o curso de Pedagogia é implementado em Laranjeiras do Sul no Paraná.

A diversidade de olhares provindos dos diferentes profissionais e das suas regiões de origem foi permitindo que o curso de Pedagogia pudesse ser construído tendo em vista os compromissos com a educação de qualidade, destinada a um público meritório desta, dada a ausência do Estado nos processos de formação local e do seu entorno. Originalmente marcado por intensos e acalorados debates, os eixos matriciais do ensino, da pesquisa e da extensão, foram sendo delineados. Passada uma década desde o início do curso, os egressos e as egressas traduzem no seu exercício profissional os compromissos éticos de uma geração de profissionais que devolve à comunidade o que é da comunidade: processos de construção de conhecimento que respeitam os conhecimentos locais, em conexão com os conhecimentos historicamente elaborados e compromissados com a humanidade, e com a construção de novos conhecimentos e novos saberes, subsidiados pela perspectiva freireana, inerente ao seu percurso formativo.

O PPC de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó, implementado em 2010, desde o início, identificou singularidades que precisavam ser agregadas, dada a celeridade com que o processo da universidade e dos cursos ocorreu, subsidiado pela multiplicidade de pessoas e entidades envolvidas. E em razão disso, dada à presença e à efetividade da metodologia participativa, foram sendo sinalizadas possibilidades de avaliação e (re)avaliação dos indícios formativos desejados e materializados em diferentes esforços pessoais e coletivos. Isso foi oportunizando a revisão do Projeto Pedagógico do curso em movimento.

A intensidade de reflexões, reuniões, avaliações, exercícios de escuta internos e externos foram sinalizando a necessidade de ajustes na matriz curricular do curso, nos componentes curriculares, bem como o adensamento metodológico, como indicador político da formação de professores, dentre outros, também subsidiados pela legislação vigente e suas múltiplas alterações. Em 2019, o curso de Pedagogia consolida a primeira revisão do PPC, implementando uma proposta que explicita os desafios atuais e conjunturais que se articulam de forma mais transparente, permitindo identificar indícios formativos, que se caracterizam em objetos de estudo, tais como o recorte em estudo:

Neste sentido, o processo de luta pela criação da UFFS foi e tem sido a expressão concreta de parte da democratização brasileira, na medida em que, ao atender reivindicações populares, prioriza a expansão da educação superior pública e gratuita em uma região historicamente negligenciada, possibilitando que as conquistas democráticas e populares adquiram mais força. (PPC/UFFS, 2010, p. 12).

No que tange o olhar e as especificidades da ocupação com a Educação de Jovens e Adultos, embora essa fosse uma especificidade dos movimentos sociais, internamente, demoramos em identificar os cuidados que se faziam necessários com a área, com a modalidade, ainda fortemente marcada pelo analfabetismo local e regional, decorrente da cultura do trabalho em detrimento do processo de escolarização.

Dentre os compromissos assumidos pelo curso, no decorrer do documento orientador acessado, destacamos:

Nesse sentido, o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura visa responder à exigência social de um profissional capaz de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, compreendendo a socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história como um direito e a valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma “nova cruzada” a levar civilização aos “incivilizados”, reproduzindo nocivas dicotomias, e uma delas bastante recorrente é entre a cidade e o campo (PPC/UFFS, 2010, p. 27).

Mobilizados pelos muitos compromissos e suas materialidades referenciadas por vivências e experiências, é que se efetivou a sistematização da nova edição da Proposta Pedagógica do Curso:

A reformulação do curso aqui apresentada é fruto de movimentos externos, por meio de diálogos com a comunidade externa, e também de uma longa caminhada de estudos e debates internos que sinalizaram para mudanças necessárias. O contínuo processo de autoavaliação do curso realizado desde a sua implantação, envolvendo docentes, estudantes e entidades educacionais locais, além da avaliação realizada pela Comissão do MEC para o reconhecimento do curso, foram apontando aspectos problemáticos e

construindo motivações para que esta reformulação acontecesse nesse tempo (PPC/UFFS, 2019, p. 21).

O recorte temporal de uma década para a vivência, elaboração, (re) visão e construção de uma proposta pedagógica em movimento, a qual objetivou corroborar com os desafios de diferentes perspectivas que circunscrevem este exercício formativo, destacam que:

Reconstruir um Projeto Político Pedagógico participativo e democrático é navegar, de certo modo, num processo, numa utopia. É recriar rumos de navegação. É inventar saídas diante das tempestades e das incertezas de um mar aberto. É, dito de outro modo, fazer o caminho ao caminhar. É viver o movimento dialético da utopia (PPC/UFFS, 2019, p. 23).

Dentre os compromissos políticos, referenciais orientadores descritos na proposta pedagógica, recortamos:

A formação para a docência, tal como assumida no curso de Pedagogia da UFFS Campus Chapecó (SC), imbuída pelo espírito investigativo, pelo trabalho coletivo fundamentado no diálogo e na atitude inclusiva, e pelo recorte epistemológico que, sem perder de vista a complexidade da teia de relações e implicações da formação pedagógica, objetiva: i.) a docência como atividade metódica e intencional; ii.) a infância como tempo histórico de subjetivação humana; iii.) o conhecimento como prática social, trabalho humano, construto histórico; e iv.) os espaços educativos institucionais (IEI/escola) como lugar privilegiado para o desenvolvimento tipicamente humano (PPC/UFFS, 2019, p. 24).

No concernente aos espaços institucionais, às modalidades educacionais, às possibilidades educativas alcançadas pelo curso de Pedagogia, destacamos a Educação de Jovens e Adultos que, de acordo com o exposto, articula as demandas, as necessidades e as realidades das comunidades, movidas e imbuídas do espírito investigativo, do trabalho coletivo e da atitude inclusiva. Queremos, portanto, situar e compreender as ocupações do curso de Pedagogia, campus Chapecó, em relação a essa especificidade formativa.

4.1. INDÍCIOS FORMATIVOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dentre as peculiaridades buscadas, merecem destaque/atenção a presença na matriz curricular dos exercícios curriculares específicos destinados à formação inicial aos pedagogos (as) para a atuação na EJA, tanto o PPC, versão 2010 quanto o PPC, versão 2019. Ambos trazem no seu interior um componente curricular com carga horária de 60 (sessenta) horas, com compromissos e elaborações reflexivas que alcançam a modalidade.

a) Índícios formativos inerentes aos PPCs do Curso de Pedagogia: Destaques

CATEGORIAS	DESTAQUES- 2010	DESTAQUES- 2019
DADOS GERAIS DO CURSO	Para a consecução deste compromisso o Curso de Pedagogia assume a Docência como base da formação do Pedagogo , priorizando três linhas condutoras : a) formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ; b) a efetivação da gestão democrática da educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais (PPC, 2010, p. 06).	[...] ao longo desses primeiros anos de sua implantação tornaram-se cada vez mais claros os desafios que se projetam para os próximos [...] a permanente sintonia com os anseios da região na qual está situada; o compromisso constante com os movimentos e organizações sociais que constituíram o Movimento Pró-Universidade; e o sonho de uma universidade pública, popular e de qualidade, focada no desenvolvimento regional incluyente e sustentável (PPC, 2019, p. 14).
JUSTIFICATIVA DO CURSO	<p>O Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura visa responder à exigência social de um profissional capaz de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, compreendendo a socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história como um direito e a valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania (PPC, 2010, p. 27).</p> <p>O que se evidencia no documento orientador, É a sinalização de um ensino denso, comprometido com a realidade e as necessidades locais, com olhares e perspectivas políticas da pesquisa e da extensão (PPC, 2010).</p>	<p>Resaltava-se, em seu processo de criação, o papel político das instituições formativas, o seu compromisso com uma formação para a cidadania, orientado, sobretudo, por um olhar de alteridade. [...] execução de projetos pedagógicos orientados à construção de uma realidade mais justa, ética e democrática (PPC, 2019, p.19).</p> <p>[...] O curso no que se refere à sua dinâmica curricular que podem assim ser mapeadas: [...] movimenta as espirais da docência, da pesquisa e da extensão, entrecruzados em toda a proposta curricular, [...] implementação da perspectiva integradora por meio do Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação presente em cada fase do curso. [...] uma maior aproximação do curso com as escolas, com a possibilidade de diferentes ações integrativas. [...] a presença das comunidades externas nas atividades propostas, de modo particular, nos seminários integradores (PPC, 2019, p. 22).</p> <p>[...] É com esse espírito que o currículo do curso prima [...] em cada semestre pelos CCR integrador, como espaço-tempo de articulação de seus diferentes componentes, da prática como componente curricular, da docência, da pesquisa e da extensão como espirais indissociáveis do processo formativo (PPC, 2019, p. 29).</p>
OBJETIVOS GERAIS	-Trabalhar com um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos , fundamentados em princípios de interdisciplinaridade , contextualização, democratização , pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; [...] pesquisar, analisar e aplicar os resultados de investigações na realidade educacional concreta (p. 33).	-Vivenciar práticas integradoras, investigativas e interventivas nos diferentes espaços educacionais de abrangência do curso (p. 33).
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	[...] definidos dois seminários que compartilham a natureza de disciplinas e seminários ao mesmo tempo. [...] é conferido pela participação necessária dos agentes dos processos reais, que atuam na região de abrangência da UFFS (Secretários de Educação, Diretores de Escolas, Coordenadores Regionais, Coordenadores pedagógicos, membros de Conselhos, etc.). [...] busca-se estabelecer laços de compromisso do	A formação docente desejada neste projeto pedagógico requer a compreensão de que ensinar/aprender/interrogar/conhecer/intervir devem constituir ações transversais, presentes em cada componente curricular desta proposta do curso. Em cada fase, há o componente curricular denominado Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação, que terá a responsabilidade de agregar, organizar e apresentar os estudos e trabalhos nela realizados, mantendo o foco nas três espirais orientadoras, constituindo-se como um dos exercícios da prática como componente curricular. O Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação deverá ser compreendido e efetivado, portanto, como um exercício coletivo dos princípios gerais do PPC, em que a multiplicidade de experiências pedagógicas seja socializada. Esse Seminário deverá ser coordenado, preferencialmente, por um docente da própria fase, com programação e acompanhamento do Núcleo Docente

	futuro pedagogo com os sistemas e escolas da região e vice-versa (p. 38).	<p>Estruturante do curso.</p> <p>A proposta também prevê três focos formativos. O primeiro deles – Escola, Infâncias e Sociedade – corresponde aos estudos introdutórios do campo profissional nas fases iniciais do curso. O segundo foco – Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar – agrega estudos a partir de diferentes perspectivas epistemológicas acerca das dinâmicas cognitivas que envolvem a aprendizagem. O terceiro foco – Escola, Infâncias e os Processos Investigativos – atenta para compreender a docência/discência como um processo contínuo de investigação que requer o exercício metodológico da pesquisa aplicada à docência e vice-versa.</p> <p>Essa organização curricular pretende, ainda, impulsionar movimentos de pesquisa e de extensão, tanto no âmbito do processo pedagógico propriamente dito quanto no fomento de programas, linhas, grupos de estudo, pesquisa e extensão que possam fortalecer o curso na sua relação com a pós-graduação e com a comunidade regional, mais especificamente aquela estruturada pelas relações no campo da educação básica, aprofundando o compromisso da UFFS com a formação docente.</p> <p>Nesse sentido e tomando a formação de professores como referência principal, o curso de Pedagogia também se coloca em diálogo com as demais licenciaturas da UFFS que, orientadas pelo currículo institucional, se articulam prioritariamente por meio do Domínio Conexo, via componentes curriculares que promovem o encontro das áreas de formação em torno de um objeto comum, que é a prática docente no âmbito da educação (PPC, 2019, p. 39).</p>
EMENTAS DOS CCRs ESPECÍFICOS	<p>AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Formação social brasileira e os mecanismos da exclusão escolar. 2. O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos. 3. As relações entre analfabetismo, cidadania, mundo do trabalho e sufrágio na República Brasileira. 4. Os debates atuais sobre educação de jovens e adultos. 5. Legislação e políticas nacionais de EJA. 6. Ação pedagógica com jovens e adultos. 7. EJA e movimentos sociais.</p>	<p>AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação de jovens e Adultos: campo de pesquisa e de ensino. Legislação e políticas nacionais de EJA. Processos educativos de jovens e adultos. Alfabetização e escolarização na EJA, aspectos políticos e práticas educativas. Particularidades da escolarização de jovens e adultos. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos. A juvenilização da EJA. Desenvolvimento de atividade de prática educativa em diferentes contextos e espaços de ensino/aprendizagem. Ação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. OBJETIVO: Compreender a educação de jovens e adultos como campo teórico-prático de atuação da/o pedagoga/o (p. 140).</p>

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras com base na busca efetuada nos PPCs do Curso em licenciatura de Pedagogia.

Finalizada a inserção com leitura integral dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, buscamos via repositório virtual da universidade, os TCCs registrados, cuja abordagem aborda-se nas discussões da EJA e suas peculiaridades. Foram inventariados e constam registrados neste estudo, os descritos no quadro abaixo.

b) Trabalhos de Conclusão de Curso vinculados ao curso de Pedagogia/ Campus Chapecó - Recorte temporal 2014/2020

Nº	Ano	Autor/a	Orientador/a	Título/tema	Objetivo do estudo
01	2015	Kuhn, Naira Fabiéli	Prof. ^a Dr. ^a Iône Inês Pinsson Slongo	A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa	Explicitar e analisar as principais características reveladas pela produção acadêmica nacional sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos .

02	2019/1	Jaqueline Frigeri e Juliana Machado	Prof. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin	Processos e práticas da educação de Jovens e Adultos (EJA): perspectivas de inovação educacional	Conhecer a concepção e materialização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação brasileira; destacar, nas produções acadêmicas, seus autores , suas ocupações em relação às práticas e processos educativos desta modalidade ; identificar nas produções acadêmicas selecionadas, perspectivas e prerrogativas de inovação destinadas à EJA; Destacar as características destes trabalhos e como compreendem os processos de ensinar e aprender na EJA .
----	--------	-------------------------------------	--	--	---

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras com base na busca efetuada no repositório digital da UFFS em 08.09.2020.

É oportuno destacarmos que, em um contexto de um total de 145 (cento e quarenta e cinco) TCCs, produzidos no recorte temporal 2014/1 a 2019/2, apenas 02 (dois) destes destinam-se à EJA.

Concluída a busca dos TCCs, acessamos ao sistema de registros da Extensão, situando neste ambiente, compromissos formativos já realizados em diferentes possibilidades oferecidas pela universidade.

c) Cartografia da extensão relativa à temática objeto de estudo: a Educação de Jovens e Adultos - Recorte temporal 2010/2019

Evento (S)	Período/CH	Temática	Objeto de estudo	Profissionais
II Ciclo Formativo do Curso de Pedagogia – VIII Semana Acadêmica	24/08/2018 04 horas	Formação do profissional pedagogo/a em suas áreas específicas de atuação	Título da Palestra: Educação de Jovens e Adultos e educação popular	-Cláudio Claudino da Silva Filho -Marilda Merência Rodrigues -Maria Lúcia Marocco Maraschin.

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras com base na busca efetuada no sistema de registro de eventos, projetos e programas da extensão da UFFS em 08.09.2020.

O que se pode destacar em decorrência da busca efetuada é que alguns indícios sinalizam a presença da discussão e da problematização relativa a estudos e compromissos com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Localizamos 02 (dois) CCRs específicos, 02 (dois) TCCs, e 01 (uma) palestra de 04 horas aula inserida em uma das semanas acadêmicas, e Ciclo formativo, que deu/dá guarida à discussão.

Algumas hipóteses nos levam a indagar: um CCR acolhe a discussão, porém esta discussão dá-se praticamente no final do curso, em suas fases finais. Dadas a especificidade da formação para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar no curso de Pedagogia, algumas outras modalidades passíveis de inserção profissional, compreendemos serem essas meritórias de discussões, com caráter mobilizador. Embora com menor intensidade, a presença da discussão abre possibilidades que podem ser ampliadas na articulação dos CCRs que discutem conteúdos e metodologia nas diferentes áreas do conhecimento que compõem as matrizes formativas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Igualmente a especificidade da temática da Educação de Jovens e Adultos, a Iniciação Científica parece estar refém desta organização curricular. Se a discussão é mobilizada no final do curso, naturalmente, se não for anunciada antes, permanecerá silenciada ou atenuada, de acordo com o observado nos registros. Na extensão em seu registro, também evidenciado no exposto, durante dez anos de existência do curso de Pedagogia, contatamos uma única discussão.

Muito embora o resgate dos indícios formativos seja inicial, entendemos a importância da discussão, dado que temos estudantes e profissionais do curso de Pedagogia que vem se identificando com a modalidade como possibilidade de atuação profissional. Em razão disso problematizamos: que alternativas podem ser trazidas para o interior do curso de modo que essa discussão possa ser fortalecida? Dadas as possibilidades de troca que ocorrem por meio das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, trocas de experiência, seminários, rodas de conversa, podem vir a permitir a construção de novos protagonismos para a área e/ou modalidade. Outra possibilidade são os diálogos com as demais licenciaturas, cujas incursões na modalidade ocorrem sem muitas vezes terem ocorrido quaisquer diálogos.

Considerando que nosso estudo deu-se no curso de Pedagogia, no campus Chapecó, outros estudos em cursos e *campi* da própria universidade podem e devem ocorrer, tendo em vista construir o estado do conhecimento da área na universidade em conexão com as demais instituições no Estado, na região e no país e, por que não, nos países próximos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o nosso objetivo com este estudo fora buscar indícios formativos destinados a EJA, no curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó, optamos por analisar documentos institucionais, tais como: os PPCs de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó (SC), e neles buscar a presença de indícios formativos destinados à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, destacamos que ao adentrarmos ao escopo desta pesquisa, os PPCs e os repositórios de TCC e da extensão, fizemos leitura atenta, talvez nunca feita até então, na condição de estudantes. Vale destacar que na história e trajetória constitutiva do curso de Pedagogia, esse se ocupou e se ocupa da realidade e das necessidades dos sujeitos dos diferentes processos educativos aos quais se destina, dando destaque à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Escolar. No entanto, outras discussões acerca das modalidades educacionais vigentes também emergem, tais como a Educação Especial, a Educação Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos.

Identificamos, outrossim, que, embora de forma tênue, há presença de indícios formativos, expressos entre os compromissos das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão vinculadas à formação inicial de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, há CCRs específicos, há CCRs que transversalizam a discussão, há CCRs que não se ocupam desta discussão. Nas dimensões da pesquisa e da extensão, a discussão também permanece frágil. Hipoteticamente, acreditamos que a discussão atenuada se deva à presença da discussão da modalidade, praticamente no final do curso. Há, outrossim, ocupações específicas e mais densas com a Educação Infantil, os Anos Iniciais e a Gestão, perspectivas explicitadas nos propósitos do Curso.

Dentre os autores que contribuem com a discussão na modalidade estudada nos denominados referenciais teóricos, situamos a forte presença de Paulo Freire (1989), precursor da Educação de Jovens e Adultos que, desde meados dos anos 1960, tem se constituído como protagonista nos estudos da Educação Popular, o qual comparece praticamente em todos os CCRs, dada a multiplicidade de obras e as singularidades das mesmas para o processo de formação humana, dos profissionais da Educação. Outros autores, tais como Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, desde final dos anos 1980, também protagonizam discussões centrais, as quais podem ser localizadas nos referenciais e nas discussões que transversalizam o CCR, os estudos e pesquisas realizados no curso.

Dentre os desafios possíveis, identificamos que, como os CCRs relativos à teoria e metodologias dos anos iniciais e da Educação Infantil, trazem em seu interior algumas

evidências às discussões relativas à aprendizagem do adulto, normalmente, a discussão é silenciada quando da sua materialização. É oportuno destacar a necessidade de construção de alternativas de conhecimento quanto às singularidades da modalidade, construindo igualmente, possibilidades reais de sensibilização. Em razão disso, cabe-nos indagar: como fortalecer no interior do curso as discussões e compromissos com a modalidade da EJA? Como as escolas e instituições em seus diferentes níveis formativos, podem ocupar-se da erradicação do analfabetismo, com um compromisso ético? Como o alcance dos estudos e processos realizados em prol da EJA, podem ser efetivados como políticas públicas, superando a diversidade de programas que historicamente a referenciaram? Como é por que o analfabetismo entre os jovens e os adultos, persiste na contemporaneidade? Que outros estudos desta natureza e ou similares, vem sendo efetuados nos demais campi da UFFS? Como situar o alcance dessas contribuições às instituições no raio de abrangência da UFFS?

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 2002.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO Ângela Maria. **A educação de jovens e adultos: históricos e sociais**. Curitiba, PR, 2015.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. (2014-2024). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 26 de fev. 2020.
- BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação. Brasília, p. 6-7, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizesprincipios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de mai. 2020.
- BRASIL. **Presidente Lula lança o ProJovem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/1708-sp-86950697>. Acesso em: 02 de set. de 2020.
- BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.
- BRASIL. **Leiº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Disponível em:
http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf. Acesso em:
 23 de mai. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

_____. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Assessoria de Organização e Métodos MOBREAL: Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; CARVALHO, Fernanda A. Hammes de; CARVALHO; DORNELES, Caroline Lacerda. A educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências. *In: Rev. Psicopedagogia*, 2012.

CARNEIRO, Fernandes Esperança Maria; FREIRE, Paulo. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2015, p. 34-43.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos da EJA I**. 1. Ed. Rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In: Educ. & Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FRANCHI, Melissa Raquel Zanetti. **Pesquisa qualitativa e paradigma indiciário: reflexões sobre a metodologia**. Monografia. UEC/IEL. Curso de Licenciatura em Letra/Português. Campinas (SC), 2014.

FREITAS, M.T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 21-30, julho de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989 e 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

_____. **Política e Educação: ensaios** São Paulo: 5. ed. Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira; OTANI, Nilo; SOUZA, Antônio Carlos de. **TCC: método e técnicas**. Florianópolis: Visual Book, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. **Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do PROJETO AJA (93/96)** na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação. Goiânia, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOVA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Instituto Paulo Freire. São Paulo. Disponível em: <https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar.** 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa; et al. **Organização de ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB.** 2. ed. São Paulo: Xamã; 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 9 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, p. 176.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *In: Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *In: Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SILVA, Ana C. de Melo. Políticas educacionais para educação de jovens e adultos no Brasil: marcos legais e solicitações da realidade. *In: Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v.1, n.2, mai./ago. 2017, p. 34-39.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n.116, 2011.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó, SC, novembro de 2010. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch>. Acesso em: 19 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó, junho de 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao/pedagogia/documentos>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.