

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

AMANDA FACCIN
LEOÇANIA FRANCESCHI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
INTERFACES E PERSPECTIVAS

CHAPECÓ
2021

AMANDA FACCIN
LEOÇANIA FRANCESCHI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
INTERFACES E PERSPECTIVAS

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

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

CHAPECÓ

2021

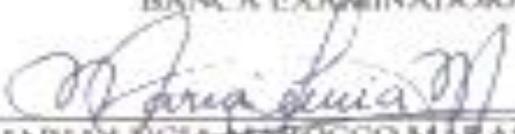
AMANDA FACCI
LEOCANIA FRANCESCHI

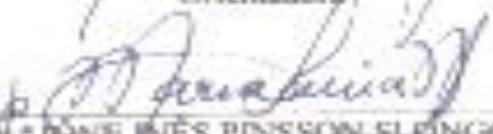
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
INTERFACES E PERSPECTIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul(UFFS), como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Profª Drª Maria Lúcia Marocco Maraschin

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado, avaliado e aprovado pela banca em 28/05/2021.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª MARIA LÚCIA MAROCCO MARASCHIN - UFFS
Orientadora


Profª Drª IVONE INÊS PINSSON SLONKO - UFFS
Avaliadora


Profª Msc SUZI LAURA DA CUNHA - UNOCHAPECO
Avaliadora

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: INTERFACES E PERSPECTIVAS

Amanda Faccin¹
Leoçania Franceschi²
Maria Lucia Marocco Maraschin³

RESUMO

Trata-se de um Trabalho de Conclusão do Curso, demandado dentre os compromissos formativos inerentes à matriz curricular do Curso de Pedagogia Campus Erechim (RS), que situa a ocupação especificada, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Dadas as peculiaridades de uma instituição multicampi e interestadual, o propósito deste estudo é conhecer as peculiaridades formativas no atinente à temática, tendo em vista conhecer, para fortalecer os diálogos que se fazem necessários na conjuntura e realidades locais e regionais. Por meio de pesquisa documental, depreendemos compromissos ético-políticos juntamente com os Projetos Pedagógicos do Curso, experiências de pesquisa e de extensão, dentre outros processos que, de alguma forma, alcançaram a modalidade em estudo. Como resultados, é meritório destacar que, apesar de tênue, o curso evidencia o tema e aborda significativas alterações na nova matriz curricular do curso, sendo possível a percepção de maior diálogo/debate sobre a EJA em seus CCR's⁴. Evidencia-se, contudo, que, na pesquisa, embora nascente, há estudos expressivos os quais contribuem sobremaneira com a proposição dos CCRs, alcançando práticas, processos e exercícios formativos que saem dos muros da universidade, buscando aportes que qualificam a discussão. Quanto à extensão, o tema ainda está deveras adormecido e emerge como uma possibilidade de fortalecimento a ser preconizado, como compromisso inerente à matriz curricular do Curso. Dentre os compromissos compreendidos dos documentos analisados, é possível depreender um exercício considerável de enriquecimento de propostas de discussões que atentam para a proposição abordada, como indicador de novas buscas, articuladas no interior da universidade, seus campi e/ou instituições do entorno.

PALAVRAS CHAVE: Formação Inicial de Professores; Aspectos inovadores na formação inicial; EJA

Abstract

This is an undergraduate thesis, demanded among the formative commitments inherent to the curricular matrix of the Pedagogy Course, which situates the specified occupation, with the modality of Youth and Adult Education. Given the peculiarities of a multicampus and interstate institution, the purpose of this study is to learn about the formative peculiarities regarding the theme, in order to know, to strengthen the dialogues that are necessary in the conjuncture and local and regional realities. Through documentary research, we deduce ethical-political commitments together with the Course's Pedagogical Projects, research and extension experiences, among other processes that, in some way, reached the modality under study. As a result, it is worth mentioning that, although tenuous, the course highlights the theme and approach significant changes in the new curricular matrix of the course, making it possible to perceive greater dialogue / debate about YAE in its CCR's . It is evident, however, that, in the research, although nascent, there are expressive studies which greatly contribute to the proposition of the CCRs, reaching practices, processes and formative exercises that come out of the walls of the university, seeking contributions that qualify the discussion. As for the extension, the theme is still quite asleep and emerges as a possibility of strengthening to be advocated, as a commitment inherent to the curricular matrix of the Course. Among the commitments comprised in the analyzed documents, it is possible to

¹ Estudante da 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó(SC); e-mail: amandafaccin00q@gmail.com

² Estudante da 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó(SC); e-mail: franceschi.2310@gmail.com

³ Professora Associada da UFFS_Campus Chapeco(SC), Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.e-mail: maria.maaschin@uffs.edu.br

⁴ Componente Curricular Regular

infer a considerable exercise of enrichment of proposals for discussions that pay attention to the proposition addressed, as an indicator of new searches, articulated within the university, its campuses and / or surrounding institutions.

keywords: Initial Teacher Education ; Innovative Aspects in Initial education; YAE

I INTRODUÇÃO

O estudo acerca das interfaces e perspectivas de Educação de Jovens e Adultos presentes nos projetos educativos do Curso de Pedagogia, Campus Erechim (RS), da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, tem como propósito visibilizar e analisar os compromissos e possibilidades vivenciadas na formação inicial neste Curso, no que se refere a esta modalidade de incursão profissional, tendo em vista as demandas de formação para a atuação na EJA.

Com o compromisso de conhecer e tornar público esse compromisso, apresentamos o problema que justifica este estudo: que compromissos formativos podem ser depreendidos dos projetos educativos desenvolvidos no e pelo Curso de Pedagogia Erechim (RS) no atinente à Educação de Jovens e Adultos? Para isso, ousamos adentrar e analisar os projetos educativos desenvolvidos pelo Curso de Pedagogia, *campus* Erechim no que se refere à formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Como objetivos específicos deste estudo definimos: rememorar aspectos históricos da modalidade de EJA na educação brasileira, dando destaque aos seus propósitos, materialidades e desafios; situar a discussão da Educação de Jovens e Adultos nos documentos formativos e informativos que compõem a proposta educativa da modalidade no Curso de Pedagogia, Campus Erechim(RS); articular os projetos educativos visibilizados, quanto ao eixo formativo buscado, depreendendo suas contribuições formativas para a EJA na atualidade.

Essa busca ancorou-se em algumas questões de pesquisa, descritas a seguir: que propósitos formativos perpassam as produções teóricas que se ocupam da Educação de Jovens e Adultos no país? Que práticas e desafios podem ser destacados/potencializados? Quais são as modalidades e projetos educativos desenvolvidos pelo Curso de Pedagogia Erechim, na última década, desenvolvidos em atenção à formação inicial para a EJA? Que indicadores formativos podem ser depreendidos dos projetos educativos viabilizados pelo Curso, nas dimensões oferecidas por ele?

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de cunho documental que, de acordo com Gil (2002), configura-se num estudo de documentos que ainda não foram tratados cientificamente, na perspectiva listada. Os documentos estudados foram localizados e identificados como meritórios de tratamento analítico, por serem uma fonte rica e estável de dados, relativa ao curso, no que se refere à discussão que circunscreve esse compromisso. A opção pelo estudo dos documentos deu-se também em decorrência da situação de pandemia vigente, vez que eles não necessitam de contato direto com os sujeitos.

Mediados pelos compromissos anunciados, reiteramos que a história da EJA emerge como uma construção social, comprometida e chancelada pelas contradições e pelos avanços inerentes à história da educação brasileira. Na sequência do movimento histórico, buscamos compreender os processos educativos e suas contribuições, olhando

especificamente para a formação destinada aos profissionais que atuam na Educação de jovens e Adultos, como política pública raramente meritória de destinação de recursos na condição de modalidade educacional. A atenção destinada a essa perspectiva educacional figura como práticas eventuais, projetos e programas raramente articulados entre si e/ou comprometidos com a cidadania ensejada para esse público e essa realidade.

O movimento depreendido do Curso de Pedagogia do Campus Erechim situa uma caminhada processual, construída a muitas mãos e esforços, sensivelmente atentos aos compromissos de uma universidade que nasce e se alimenta das necessidades e expectativas sociais.

II CAMINHO METODOLÓGICO

Dada a especificidade de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, foram objetos deste estudo os PPCs do Curso e os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo Curso no recorte temporal de sua existência (2010-2020⁵). Cada grupo de documentos listado buscamos no repositório digital da Universidade e do Curso. Feita a fundamentação teórica que ancorou essa discussão formativa, buscamos o PPC do curso no site da UFFS através do link <https://www.uffs.edu.br>. Em seguida fomos até a aba do campus Erechim/cursos/graduação/pedagogia/documentos, onde localizamos e baixamos os Projetos Pedagógicos do curso, em 2010 e 2018, disponíveis no link_PPC 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2010-0001> e PPC 2018 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2018-0002>.

Dando continuidade à busca sinalizada, seguimos adentrando ao sítio oficial da UFFS, na aba acesso fácil/repositório digital/ navegar/departamento/ campus Erechim, onde localizamos e baixamos todos os Trabalhos de Conclusão de Curso descritos e disponíveis no link <https://rd.uffs.edu.br/browse?type=department&order=ASC&rpp=20&value=Campus+Erechim>, mediados pelas expressões de busca: EJA; Educação de Jovens e Adultos; Projetos educativos para a EJA; Formação de professores para EJA. O recorte temporal dessa busca corresponde ao período de 2014/1 a março de 2020⁶.

Para os projetos de extensão, a busca se deu nos catálogos de registro dos projetos e programas de extensão, com as opções: demanda por meio de Editais e demanda espontânea, as quais estão disponíveis no link <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura/extensao/catalogos>. Buscamos o que corrobora com a circunscrição do nosso objeto EJA com a expressão: Projetos de ensino, pesquisa e extensão atentos às demandas da EJA.

A análise e interpretação dos resultados do estudo foram realizadas por meio da análise de conteúdo, sendo concebidas como um conjunto de técnicas de análise das comunicações inerentes às mensagens, buscando seu

⁵ Recorte temporal da existência da iniciação do curso até 2020/2

⁶ Recorte temporal referente aos primeiros projetos de pesquisas realizados por formandos do curso de Pedagogia realizado pela UFFS

significado, tendo em vista o seu objeto de estudo (MORAES, 1999). Em razão disso, configura-se num processo de ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir, um movimento de compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Esse propósito de análise está amparado em Bardin (1979), porém sintetizado por Trivinõs (1987) em três momentos, os quais merecem destaque: (1) pré-análise (leitura geral dos documentos, fazendo marcações acerca do objeto); (2) análise categorial (consiste no agrupamento das seleções efetuadas em feixes de discussões); (3) análise inferencial (inferências teóricas, amparadas nas reflexões teóricas e documentais acessadas).

Esse movimento formativo que caracteriza a busca dos documentos, os quais nos permitiram adentrar com maior afinco à discussão/preocupação com a formação para a atuação profissional na EJA no Curso de Pedagogia da UFFS, Campus Erechim (RS) vincula-se a um outro estudo dessa natureza, já efetuado no Campos Chapecó (SC) no Curso de Pedagogia, em 2020/1, o qual nos mobilizou para essa busca. Em razão disso, ancoramo-nos em aspectos históricos relativos à modalidade, buscando melhor compreender as contradições e as possibilidades que os cercam. Destacamos, contudo, o convite ao leitor para fazer essa travessia conosco.

III ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PROPÓSITOS, MATERIALIDADES E DESAFIOS

3.1. Olhares e perspectivas inerentes à história da EJA no Brasil

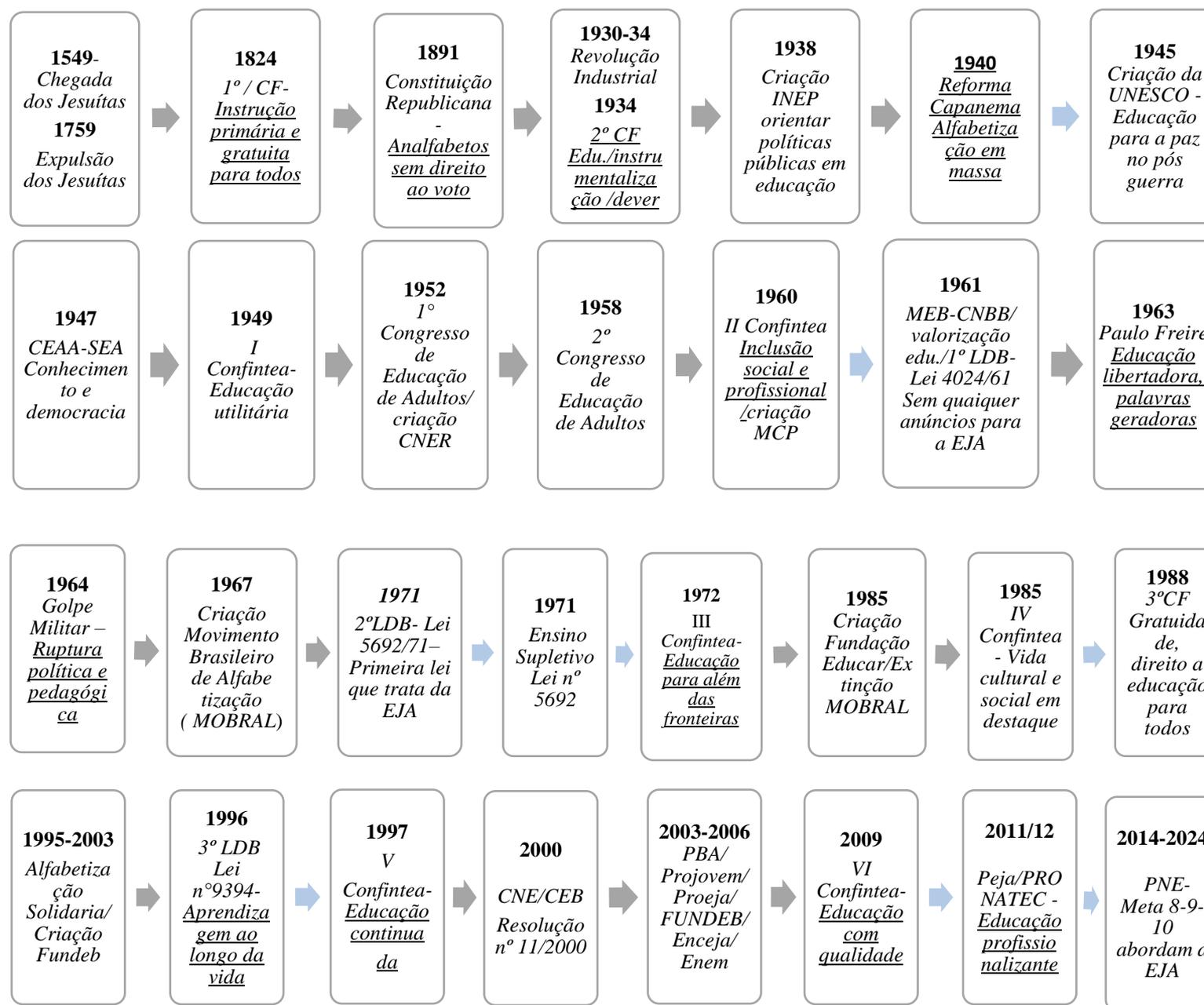
Adentrar a caminhada constitutiva da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no país (EJA) significa reconhecer a história como movimento dinâmico e complexo perpassado por contradições e por possibilidades diversas, cujo campo de estudos se faz e se refaz. Essa ocupação, no entanto, não se configura apenas em contradições: permite destacar compromissos, práticas e/ou contribuições as quais vêm sinalizando qualificações para as novas práticas viabilizadas em atendimento à alfabetização de jovens e adultos. Uma vez que, desde o período colonial, os jesuítas⁷ já realizavam, com os adultos, movimentos formativos demarcados pela leitura do evangelho, precisamos, outrossim, acatar essa percepção nas suas singularidades.

A educação, assumida e reconhecida como transmissão de conhecimentos formatada em normas, comportamentos e ofícios, além dos conhecimentos relativos à economia, precisava assumir um outro lugar na conjuntura educacional, dado que, em diferentes movimentos e momentos históricos, pelos menos, dentre os anunciados, revelam desenhos de práticas e processos diferenciados. A diversidade de incursões efetuadas deu-se primeiramente com os indígenas residentes neste país, posteriormente com os escravos e negros e, na sequência, com a

⁷ Os jesuítas chegaram ao Brasil colônia em 1549, liderados por Manoel da Nóbrega, junto a Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral enviado por Portugal. Ao virem para o Brasil, a principal função dos jesuítas era evangelizar, catequizar e tornar cristãos os indígenas que eram habitantes destas terras. Por volta de 1759, muitos jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo secretário de estado português: o futuro Marquês de Pombal (Neto, Maciel, 2008, p 175).

classe trabalhadora excluída e expropriada de bens, serviços e acessos à cultura, de acordo com cada movimento político e econômico deste país.

Na caminhada histórica efetuada, constam alguns informes de ordem histórica, legal, econômica e organizacional, inerentes à história da educação e da sociedade brasileira. O registro aqui efetuado traduz a opção a alguns fatos organizados em forma de linha de tempo:



FONTE: Linha de tempo organizada pelas pesquisadoras, a partir das incursões históricas efetuadas.

Os fatos, atos, avanços e recuos no que se refere à Educação de Jovens e Adultos no país, podem ser identificados como compromissos e descompromissos, sinalizados muito mais como políticas de governo do que como

políticas de um Estado, compromissadas com a apropriação efetiva de práticas e processos de alfabetização que objetivassem a cidadania, emancipação política, ética e formação humana dos cidadãos e cidadãs aqui residentes.

Vale destacar que, com a expulsão dos jesuítas no Brasil, em 1759, somente no império podemos destacar que foram retomadas e/ou encontradas informações de ocupação com a modalidade educação de adultos. Na primeira Constituição Federal de 1824, consta a sinalização do oferecimento da "instrução primária e gratuita para todos", **inclusive para os adultos**⁸. No entanto, não há evidências expressivas no que se refere aos compromissos e incentivos para com a alfabetização de Jovens e Adultos; há, outrossim, a sinalização do direito, uma semente plantada, cuja germinação ocorreu em Constituições posteriores, de forma atenuada.

De acordo com Di Pierro (2000), nos documentos oficiais da época anteriormente citada, embora assinalada a educação/alfabetização como direito apenas para as crianças, consta escrito o compromisso com uma escola de qualidade, o que avança lentamente nos anúncios, ao longo da história. Quanto à especificidade da alfabetização de Jovens e Adultos, poucos esforços podem ser depreendidos como compromissos das províncias. Chegamos ao fim do Império, com o destaque de que 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Com a Constituição Federal de 1891, emergiu uma situação deveras complexa na República brasileira: adultos analfabetos foram impedidos de exercer o direito ao voto. O reconhecimento de uma sociedade em que a maioria da população era iletrada figurou como um alerta, porém compromissos consequentes desse sinal de alerta não são constatados de forma explícita. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, ainda indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Apenas a partir da década de 1920, com ações de alguns educadores e de brasileiros compromissados com a sua população, começam a surgir algumas sinalizações de implementação de políticas públicas em atenção à educação de jovens e adultos. Na década de 30, marcada pela Revolução Industrial, com maior concentração de pessoas nos centros urbanos, passou-se a demandar mais atenção para com a alfabetização de adultos como forma de instrumentalização, a fim de alcançar a almejada modernização e a democracia no Brasil. Com a Revolução de 1930, uma nova reestruturação na educação brasileira acolheu as demandas de conhecimentos necessários para o mercado de trabalho, o que, de acordo com Scortegagna e Oliveira (2006, p 1063), trouxe uma nova concepção quanto à educação como forma de “preparar os sujeitos para a responsabilidade da cidadania”. **Nessa perspectiva, competia ao Estado preparar o sujeito para o mercado de trabalho, estando, assim, comprometido de maneira explícita com a economia.**⁹

Na Constituição de 1934, são encontradas especificações sobre a responsabilidade de cada setor, da União dos Estados e dos Municípios, reafirmando ‘o direito de todos e o dever do Estado para com a educação’. **O destaque situa a inclusão do ensino primário gratuito, com frequência obrigatória, sendo ele também ensino abrangente aos**

⁸ Grifos nossos

⁹ Grifos nossos

adultos¹⁰. Essa era a primeira vez que a educação de jovens e adultos recebia atenção especial (HADDAD; DI PIERRO, 2000), muito embora as condições objetivas e sua materialidade não figurem como exercício de lei.

Em 1938 identificamos, nos registros da história da Educação Brasileira, a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos¹¹ e, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário(FNEP). O INEP objetivou registrar e sistematizar os processos educacionais e o FNEP intencionava incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes no rol das atribuições.

Com o fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, as exigências educacionais eram outras, ou seja, principalmente, **aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão**¹². Sendo assim, o estado brasileiro, viu-se obrigado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos. Restava, portanto, para os excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. (ALMEIDA E CORSO, 2015, p 1286)

Com o aumento das exigências inerentes ao mercado de trabalho, bem como as exigências eleitorais, o Estado Novo passou a ocupar-se da oferta de escolarização para adultos, restrita ao básico, o letramento para os trabalhadores e seus filhos. Atendendo de forma precária à inclusão no sistema educacional, em 1940, a Reforma Capanema trouxe outros traçados e outros caminhos para as demandas educacionais, iniciando as campanhas de alfabetização em massa. Com o fim do Estado Novo, novas expectativas e demandas foram reiteradas e outras foram criadas: dentre elas, cabe destacar o **aumento do número de eleitores e ainda a mão de obra para o mercado de trabalho o qual crescia**.¹³

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a criação da Unesco e da ONU - Organização das Nações Unidas, a Educação, as Ciências e a Cultura focaram mais especificamente na promoção da paz entre os povos. Em atenção à Educação de Jovens e Adultos, como sinal de ‘sensibilidade’, a Unesco promoveu encontros denominados Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS). Essas conferências foram propostas por Estados-membros com intenção de estabelecer troca de interesses entre a política educativa internacional e vice-versa. “A educação de adultos foi vista como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, ou seja, ao centrar-se na alfabetização e na educação básica, foram sinalizando respostas às crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento.” (SPEZIA, 2012, p 13). Isso também pode ser altamente questionado.

Ainda na década de 1940, mais especificamente em 1947, houve a primeira iniciativa pública que objetivava o atendimento aos adolescentes e adultos, com a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), idealizada por Lourenço Filho¹⁴. Essa iniciativa tinha como finalidade levar o conhecimento para os

¹⁰ Grifos nossos.

¹¹ O Inep(Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) teve início de seus trabalhos com os seguintes propósitos: organizar documentação histórica; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares; divulgar as teorias e práticas pedagógicas. (disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>)

¹² Grifos nossos

¹³ Grifos nossos

¹⁴ CEAA_ Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

brasileiros sem letramento, tanto da cidade como nas zonas rurais, promovendo o desenvolvimento social e melhores condições de vida da população. Pretendia-se não somente alfabetizar, mas levar democracia para a população.

Atentas aos compromissos destacados nas conferências, evidencia-se que a Educação de Adultos estava focada na redução do analfabetismo, particularmente nos países menos desenvolvidos, subsidiando, assim, diferentes exercícios de discussão e reflexão realizados em diversos espaços, contextos e lugares. As Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos – Elsinore em 1949, Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997 – foram, de muitas formas, uma vitrine profissional para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante. (KNOLL apud SPEZIA, 2012, p 13).

Paralelamente aos movimentos e compromissos mundiais no Brasil, o sucesso da primeira campanha de alfabetização realizada pelo CEAA subsidiou a realização de outra campanha, também lançada por Lourenço Filho: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER¹⁵). Considerando o êxito da CEAA nas cidades e a percepção de que, no interior, deixou a desejar, em parceria com o Ministério da Educação e Ministério da Agricultura e com o objetivo de levar não somente a alfabetização, tendo em vista mudar a realidade socioeconômica da população que vivia mais distante dos centros urbanos, foram sinalizados incentivos a essa nova campanha. Foram igualmente destinados alguns cuidados a quem deveria ser o educador. Dentre eles, optou-se para que o educador morasse na comunidade em que fosse trabalhar, tendo em vista fortalecer os vínculos entre esses sujeitos. Sendo assim, essa campanha pretendia desenvolver “além da alfabetização, a educação para o trabalho, a cidadania, o lazer, a saúde e o desenvolvimento comunitário”(LOPES, SILVANA, DAMASCENO, 2016, p. 9 apud CARVALHO, 2010, p.23). A CEAA se estendeu até 1950. Seus objetivos centrais foram: o de estender a ação da escola primária a milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler; de influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa (BRASIL,1950 p.74). Isso se justifica na afirmação de Costa e Araújo (2011, p2), o qual afirmava que, ainda em 1947, acima dos 15 anos, 56% da sociedade brasileira era analfabeta.

Os documentos acessados nos permitem depreender que, apesar de os primeiros anos serem bem-sucedidos, houve um declínio nos resultados do CEAA e que não foram poupadas críticas às fragilidades desse programa que, em 1963, encerrou-se. Paulo Freire então foi encarregado da criação de um novo programa nacional de educação para a EJA, o qual foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar.

O objetivo de FREIRE era consolidar a leitura e a escrita disseminando fundamentos de ensino que fossem associados a cultura dos jovens e Adultos, nesse sentido,não podia se distanciar sua realidade da aprendizagem, não há acepção alguma senão a desenvolver-se fazendo leitura do seu próprio mundo. Freire usa em sua metodologia que cada ser deve se conscientizar que sua realidade deve estar ligada a transformação do seu desenvolvimento.

¹⁵ Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural(CNER), tem seu início e tinha por objetivo um ensino de base que visava a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais, sob o regime de corresponsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Paulo Freire traz uma concepção de valorização do sujeito e de seus conhecimentos para sua aprendizagem, e despreza a educação bancária onde o conhecimento é depositado no sujeito, sem levar em consideração as experiências e vivências do sujeito. Para Freire, a educação era capaz de, além de promover o sujeito em liberdade, lhe dar consciência de seus direitos e deveres sociais, “ A educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (Freire,1981).

O educador brasileiro Paulo Freire, tinha uma técnica diferenciada e muito aceita na comunidade educacional. O seu método gira em torno da palavra-geradora para alfabetizar. Conforme Freire, “as palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico”(1980, p. 43). E assim as vivências de mundo de cada sujeito são consideradas para seu aprendizado.

Freire inverteu a lógica das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era causa do subdesenvolvimento do país, mas sua consequência, ou melhor, vítima de uma sociedade injusta e desigual, de um sistema que buscava reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país(Scortegagna e Oliveira, 2006. p 1064).

É importante destacar que a década de 1960 fora marcada por várias iniciativas quanto à EJA, que visavam à valorização da educação e a cultura popular. Uma delas foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela prefeitura de Recife, em que a educação era vista como um meio de proporcionar melhores condições intelectuais à população. Em 1961, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que teve duração de 5 anos, com o objetivo de incluir os alfabetizados não somente na vida social, mas também na profissional, através das escolas radiofônicas.

Paralelamente, em Montreal, em 1960, ocorreu a realização da II CONFINTEA, com o título de ‘**A Educação de Adultos em um Mundo Mutável**’, explorando, assim, o que era visto como crise e que poderia ser resolvida com a educação de adultos, buscando um outro rumo para o analfabetismo. O então presidente eleito da Confederação, Roby Kidd, mostrou-se a favor da educação de adultos, fazendo chamamento para que essa modalidade pudesse ser inovadora dentro do possível e que ela ocorresse de forma responsável. **Evidenciou que não aceitava a não participação do governo na educação de adultos.** Conseguiu trazer muitos aliados e colegas com o mesmo pensamento, tornando essa segunda Conferência Internacional um marco, uma referência para a educação de adultos no mundo na década de 1970.

Em 1964, com o Golpe Militar no Brasil, viveu-se a supressão de todos os movimentos sociais e deliberativos já destacados, ficando somente o MEB. Houve, outrossim, uma grande ruptura nas políticas e os movimentos educativos e culturais foram reprimidos, seus dirigentes e ideais perseguidos e censurados e essa ruptura política objetivou acabar com as condutas educativas que amparavam os interesses populares.

Com o início do regime militar, não houve iniciativas de continuidade aos compromissos com a Educação de jovens e adultos. Apenas a chamada Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã), que tinha caráter semiformal, funcionou em grande parte do país, dirigida por evangélicos norte-americanos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 114).

Em 1967, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), essa passou a ser considerada como primeira iniciativa importante na educação de jovens e adultos. O Movimento Brasileiro de alfabetização surge durante o Regime Militar, após a Cruzada ABC, através da lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e do decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, oficializado com o objetivo de minimizar as tensões existentes no país e extinguir o que era a vergonha da nação: o analfabetismo. Sendo o MOBRAL mais uma tentativa de elevar os índices de alfabetismo, através desse movimento buscou-se promover atividades de alfabetização, articulando compromissos com campos da saúde, civismo e recreação, através de convênios com entidades privadas e públicas. O MOBRAL tinha como preceito seguir a linha de pensamentos de Freire, o qual utilizava palavras que eram conhecidas e vivenciadas no dia a dia dos alunos para construção do conhecimento, porém suas incursões foram deslocadas em relação à sua política formativa e formadora. O projeto Mobral anunciava objetivos freireanos mas não os realizou, não colocando os mesmos em prática. Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Passou a se configurar como um programa que, embora dissesse atender as finalidades de dar resposta aos marginalizados do sistema escolar, por outro lado atendia aos objetivos políticos do governo militar vigente. (HADDAD; PIERRO, 2000)

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei 5.692/71, houve a primeira menção sobre a educação de jovens e adultos como direito e dever do estado, porém a responsabilidade ficou restrita à faixa etária de 7 a 14 anos. O Ensino supletivo surgiu como a promessa de “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”, sendo um projeto educacional do regime militar, implantado por meio da LDB 5.691/1971, orientada mais especificamente pelos art. 24 a 28.

No Capítulo IV, da LDB. 5.692/71, pode-se depreender:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971)

Paralelamente ao movimento impactado pela nova LDB no Brasil, ocorria a Terceira CONFINTEA, em 1972, na cidade de Tóquio. Ela teve muitas diferenças em relação às anteriores. Fora mais formal, com menor participação das ONGs, as quais participaram apenas como observadoras. Seu tema: “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” trazia a educação como algo que pode ir além das fronteiras de cada país. No fim dessa

Conferência, fora criado um projeto com declarações que traziam a situação e o futuro da educação de adultos, abordando situações específicas dessa modalidade educativa em cada país naquele momento.

Em 1985, já no início da nova República, no Brasil, o Mobral foi extinto e criada a Fundação Educar, com o objetivo de assegurar a continuidade do programa Mobral, efetivando um ensino de qualidade, buscando igualdade na realidade social entre os jovens e adultos. Embora utópicos, seus compromissos eram de se ocupar da formação do educador, capacitando-o, tendo em vista garantir o acesso contínuo do educando no ensino regular. A fundação educar proporcionou atendimento a 3.662.585 entre jovens e adultos durante seu período de vigência. O atendimento proporcionado nunca fora avaliado além dos números evidenciados.

Em 1985, realizou-se a IV CONFINTEA em Paris. Apesar de garantir maior participação dos governantes de vários países, o impacto não foi tão expressivo como a anterior realizada em Tóquio. O tema central dessa conferência foi “O Desenvolvimento da EJA: aspectos e tendências”. Articulado à Conferência anterior e às recomendações nela contidas, algumas diferenças podem ser percebidas com relação ao funcionamento da educação de adultos, visto que se defendia que a educação de adultos fosse algo que preenchesse a vida cultural e social, tendo, assim, uma função benéfica e educativa. Entretanto “[...] é possível perceber uma série de mudanças nas características e nas questões propostas nos textos. Porém deu-se mais valor à função conservação e a manutenção da paz por meio da educação e, em segundo lugar, foi destacado o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos”.(KNOLL 2012, p 23)

O que se evidencia no movimento discursivo e nos compromissos assumidos nas CONFINTEAS são processos de avanços e de retrocessos. A Conferência de Paris anunciava o “reconhecimento do direito a aprender”. A quinta conferência realizada em Hamburgo em 1997, foi entendida como visionária: a Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada. Dentre as sessões e muitos debates que lá aconteceram, vislumbrou-se o real estado da educação de adultos e da educação continuada, adentrando ao século XXI.

No Brasil, em decorrência da nova Constituição Federal de 1988, a qual não apenas mantinha como também ampliava os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade que antes era somente para o ensino fundamental, agora era para todo o ensino público, sendo uma das principais conquistas para o campo da educação, com destinação de 50% dos impostos para combater o analfabetismo.

A V CONFINTEA, que foi realizada em Hamburgo, em 1997, permitiu levar a educação de adultos para o século XXI e propiciou ideias para um caminho em projeção, o qual seguramente vislumbrava compromissos de continuidade. A VI CONFINTEA ocorreu em 2009 no Brasil e, pela primeira vez em um país latino-americano, trouxe consigo uma urgência quanto à criação de indicadores para podermos analisar os resultados das recomendações feitas pelas Conferências realizadas até então. Dois focos principais foram definidos: a articulação da educação e da aprendizagem e a implementação de políticas públicas. Segundo Ireland (2012, p 52), o destaque na Conferência de Belém foi o conceito de aprendizagem e educação de adultos, a aprendizagem no decorrer da vida, passando pela

educação formal, não formal e informal, como elementos necessários para a inclusão social e redução da pobreza, na construção de uma sociedade justa e solidária, baseada no conhecimento.

Vale destacar que, desde meados do fim do século XX, apesar dos limites e limitações evidenciadas, múltiplas foram as tentativas de esforços nacionais e internacionais, bem como os destaques relativos a eles, caracterizados como avanços e recuos, quase sempre na mesma intensidade. É interessante observar que as múltiplas campanhas, projetos e ou programas, na maioria das vezes, configurados em ações isoladas, marginalmente pensadas, muitas vezes de forma atenuada, silenciavam a verdadeira cidadania, desejada pelos cidadãos brasileiros. Programas e projetos eventuais demandam reflexões contextuais e conjunturais.

Desde 1947, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, discutia-se a busca de alternativas para uma formação adequada que visasse ao atendimento/ocupação com a aprendizagem dos sujeitos adultos. Adentrando a legislação e as retóricas e as práticas históricas referenciadas, chegamos às DCNs da EJA, nas quais destacamos o compromisso de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2001, p 04).

Resgatamos aqui algumas práticas destinadas à alfabetização de adultos das três últimas décadas, mais especificamente a década final dos anos 2000 e as duas décadas do século XXI: o **Programa Alfabetização Solidária (1997)**, criado com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo, com foco nos jovens, porém adultos interessados também poderiam participar. Os alfabetizadores eram jovens estudantes de diferentes faixas etárias e níveis formativos, não lhes sendo exigida uma qualificação específica, sendo os conhecimentos dos alunos desenvolvidos através de módulos. **Os custos para manter o programa advinham de parcerias entre o MEC e empresas privadas, assim, com doações privadas, o direito que seria garantido na Constituição passou a ser filantrópico¹⁶.**

O Programa Alfabetização Solidária mostrou que a figura do professor alfabetizador de adultos não é necessária. Colocou, na prática, a ideia de que a alfabetização de adultos não é uma tarefa profissional, ou seja, não precisa ser desenvolvida por um docente especializado em alfabetização de adultos, nem sequer por um professor *lato sensu*, contra tudo o que tem sido desenvolvido na bibliografia especializada sobre a temática nos últimos anos. Pois, qualquer pessoa, com um mínimo de treinamento, poderia realizar essa função. (BARREYRO, 2010 p13)

A terminologia alfabetização solidária, por si só explicita a cumplicidade buscada nas diferentes organizações para oferecer o serviço, no valor mais baixo possível, sem qualquer cuidado de qualidade, minimamente aferido pelo poder público. Na mesma perspectiva, em 2003, o MEC, em parceria com as universidades e outros entes, deu início ao **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, com o intuito de alfabetizar nas regiões com maiores problemas de

¹⁶ Grifo nosso. Este destaque caracteriza o sempre precário compromisso do Estado, com a cidadania dos sujeitos privados da escolarização na idade certa.

analfabetismo, destacando-se a região nordeste com 90% dos casos, mas que se estendeu para todas as regiões da federação com o propósito de atender a estudantes a partir dos 15 anos, com a pretensão de promover relações efetivas, tendo em vista o direito humano à educação.

Paralelamente às iniciativas informais de alfabetização para Jovens e Adultos, foi desenvolvido, na sequência, em 2005, o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)**, o qual buscava formalizar o processo de certificação do ensino fundamental, destinado ao público trabalhador de 18 a 29 anos. Objetivava-se a reintegração ao processo educacional, elevar a escolaridade e promover sua formação cidadã, articulada à qualificação profissional, por meio de cursos com duração de dezoito meses”.(FNDE). Esse Programa foi reformulado através do Decreto Nº 6.629/08, o qual passou a ser **Projovem Integrado**, tendo quatro linhas de atuação. Porém, mesmo ajustado, o Programa não atendia as necessidades para um verdadeiro conhecimento e um conhecimento significativo para os educandos. Em tese, servia para elevar os índices de alfabetização e entrega de certificados (ALMEIDA E CORSO, 2015, p 1296).

O governo de Lula(2003/2010) atuou ante a expansão da educação profissional, e a EJA passou a ser mencionada como uma das áreas de interesse prioritária, com vários programas/projetos para a EJA, com investimento mais intenso na Educação Profissional. Ainda nesse governo, a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) trouxe a proposta de financiamentos vigente até 2005. Sua proposição foi encaminhar valores iguais para EJA e ensino fundamental, observando que ambos atendiam grande demanda de analfabetos em proporção igualitária e com o propósito de garantir qualidade de ensino e a permanência de profissionais educadores capacitados para área, mas a EJA, ainda assim, não se constituiu como política de Estado.

A EJA propunha-se, como compromisso, contribuir de modo que o sujeito que não conseguiu concluir seus estudos na idade dita apropriada e/ou que se manteve fora do sistema educacional, pudesse dar sequência aos seus estudos. Vale destacar que, normalmente, trata-se de um sujeito vítima de um processo histórico de exclusão, inserido numa sociedade que destina privilégios a uma elite já privilegiada, vinculado ao mundo do trabalho que, na maioria das vezes, depende do governo e de políticas públicas que o auxiliem, objetivando a aprendizagem para toda a vida.

Segundo o Blog Universitário, o Brasil apresentou na última nas pesquisa do IBGE, melhoras nos processos de alfabetização, passando de 6,8% para 6,6% de 2018 para 2019, cerca de 200 mil indivíduos, mesmo com essa discreta melhora o Brasil ainda apresenta cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, cidadãos com 15 anos ou mais considerados analfabetos por não conseguirem formular nem pequenos textos.

Os recorrentes discursos governamentais soam, na maioria das vezes, como pacto de hipocrisia, ante o trabalhador privado das condições mínimas para a sua vida, dignidade e trabalho. Embora reconheçamos essas dificuldades na condição de professores em processo de formação, não podemos nos furtar às buscas que se fazem necessárias, tendo em vista zelar com a formação de professores para a modalidade, oferecendo-lhes a oportunidade para a destinação que lhes é devida.

Em razão disso, dentre os compromissos deste estudo, sinalizados no movimento histórico ético e político aqui apontado, trazemos contribuições de alguns pesquisadores da área, no concernente às demandas de e para a formação de professores, quanto à inserção nos processos de ensino aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. A inserção dos jovens na modalidade de estudo chama atenção porque se configura num fenômeno contemporâneo, vez que eles tiveram acesso à escola básica regular, no entanto dela se evadem por razões diversas, as quais carecem de estudos.

3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

[..]o conjunto de políticas públicas para a EJA vem se dando mediante a inserção de uma educação peculiar para jovens e adultos, através da formação específica de professores e distribuição de verbas e materiais didáticos também preparados para este público, no entanto percebe-se que as questões políticas referentes ao ensino da EJA não levam em consideração o interesse e a necessidade dos estudantes, mas sim continuam a prevalecer os interesses públicos de uma minoria (BARROS, GUEDES e ANDRADE, 2018, p 10).

Pensar a formação de professores para atuação na modalidade de EJA significa assumir e reconhecer que a educação de Jovens e Adultos, mais especificamente atuação no processo de escolarização desse público, demanda uma educação atenta às necessidades e singularidades dos processos educativos dos sujeitos adultos, homens e mulheres, cuja trajetória e história carecem de princípios constitutivos da sua aprendizagem e aos processos que dela derivam.

A carência de políticas públicas efetivas quanto à formação de professores destinados às demandas e necessidades dos sujeitos desse processo educativo sinalizam processos de exclusão de diferentes ordens, em detrimento de muitos outros direitos que lhes foram preteridos ao longo da história da educação brasileira.

Nessa perspectiva, destaca-se que, durante décadas, a formação da EJA sofreu retrocessos sistemáticos, tanto na formação do professor quanto na e para a efetivação de políticas públicas destinadas a eles. Além da exclusão nas políticas, há o desestímulo, a desvalorização e a falta de planos de carreira coerentes com as demandas e necessidades dos professores. O desabafo de resignação e de entrega ao desânimo repercute na atuação pessoal e profissional. Freire assinala o impacto dessa situação:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós (professores) no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 1996 p 27).

A indiferença fatalista impacta o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, direta e/ou indiretamente. Isso porque os estudantes/adultos que frequentam as classes de EJA, “ao retornarem à escola, demandam educadores, currículos e práticas pedagógicas que considerem suas histórias de vida, promovam sua participação efetiva no processo do conhecimento, gerando aprendizagens significativas, com ressonância no seu cotidiano” (KUHN, 2015, p 12). A ressonância com o cotidiano reverbera em favor da permanência e do êxito na aprendizagem de cada um dos

sujeitos. Isso significa que se faz necessário um professor preparado e com uma formação específica para dar conta desses desafios e dessas realidades. Ainda, segundo Freire (1996, p 18), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Segundo o autor, pensar sobre a prática é a melhor maneira para pensar certo. Muito embora essas possibilidades existam, a destinação de recursos tem sido uma situação problema.

Toda a legislação produzida e atualizada, as políticas públicas planejadas, as verbas e o conjunto de documentos norteadores da Educação têm sido atacados em sua essência, a exemplo dos documentos elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), o Plano Nacional da Educação (PNE) e outros tantos avanços em prol de uma educação para todos, e tantos outros estudos que pretendiam nortear os níveis de ensino. (BARROS, GUEDES e ANDRADE, 2018, p 4).

Entre erros e acertos, muitos passos já foram dados para melhorias, mas ainda há muito a se buscar para melhores condições, tanto para professores que atuam nessa área, bem como para estudantes que buscam aprendizado que realmente tenha significado, um conhecimento não apenas para permanência no mercado de trabalho e/ou para diminuir os impactos do analfabetismo, muitas vezes traduzido apenas em índices estatísticos. A atenção destinada ao sujeito trata de uma educação que faça sentido, que considere as experiências de vida e, para além disso, permita que possam construir um referencial que a torne significativa, evitando, assim, a evasão desses educandos da escola.

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada como aquela que o excluiu e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si. Imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber (LAFFIN, 2007, p11)

A constituição identitária de sujeito aprendiz, de sujeito capaz, de sujeito que tem o que dizer, frente os diferentes saberes acumulados historicamente, precisa contribuir na superação de que o fracasso escolar vivido fez parte de uma conjuntura e de um momento, cuja formação profissional também se limitou a aceitar os resultados sem questioná-los e sem questionar-se sobre os diferentes modos de ensinar e de aprender. Atualmente o que se busca, por meio da formação inicial e continuada, tendo em vista para o professor que venha a atuar nessa modalidade de ensino/aprendizagem, é uma formação teórica densa, aliada a uma metodologia que acolha esse sujeito e os seus saberes, atuando na socialização e no acesso aos bens historicamente produzidos pela humanidade, em conexão com os desafios trazidos pela realidade vivida pelos sujeitos que a ela adentram.

É de conhecimento da sociedade que muitos jovens têm abandonado a escola para trabalhar, para ajudar suas famílias e ou por não se adaptarem à estrutura vigente nos espaços escolares, por problemas de ordem social, jurídica, dentre outras. Ao retornarem à escola por meio da EJA, fazem-no em outro contexto e realidade. Nessa perspectiva, sua expectativa é de concluir os estudos o mais rápido possível, dado que, muitas vezes, retornam, mobilizados pelas demandas do mercado, do acesso ao emprego, da melhoria da condição salarial, outras vezes literalmente “obrigados” pelas empresas onde trabalham, mediados pela promessa de cargos e salários melhores, o que lhes dificulta ver exatamente o que faz sentido nesse retorno à escola e às perspectivas ali sinalizadas. O movimento metodológico

assinalado destaca a necessidade de valorização dos saberes e conhecimentos trazidos pelos estudos na interlocução com os demais compromissos dessa abordagem, assinalada por Freire em sua Obra Pedagogia da Indignação.

Freire (1996) clama para que o professor de EJA supere o processo de “infantilização” na alfabetização e/ou em quaisquer práticas educacionais, tendo em vista a possibilidade de construção do conhecimento, articulada aos desafios vividos pelos homens e mulheres que precisam assumir-se e reconhecer-se como seres inconclusos e inacabados e nunca como incapazes e ou arrogantes a ponto de acharem que sabem tudo. É fundamental destacar que:

O compromisso a ser assumido pelos cursos de formação inicial e continuada por meio das instituições formadoras precisa encarar o desafio de que nascemos gente, mas aprendemos a ser gente na interação humana. Queremos ser professores, mas precisamos aprender a ser mediados por diferentes esforços e percursos formativos, os quais contribuem com o nosso vir a ser e com a consideração do vir a ser do outro: nosso interlocutor (FRIGERI; MACHADO, 2019, p 20).

É oportuno salientar que essa modalidade de ensino carece de elementos básicos para efetivar o reconhecimento do direito da escolarização de jovens e adultos. Os múltiplos desafios, caracterizados como lacunas presentes nos processos de formação inicial e continuada de professores, evidenciam falhas decorrentes de um ensino que sofre retrocessos na fundamentação teórica associada à EJA. Há carência de estudos de aprofundamento relativos ao trabalho pedagógico e quanto a sua conexão com a prática social como processo de iniciação nos processos de ensino e aprendizagem.

A efetivação da formação inicial deve decorrer de uma proposta educacional intimamente ligada à realidade dos jovens e adultos na qual estão inseridos, de modo que ela possa traçar rumos concomitantes ao processo de construção de identidade do sujeito adulto que, de forma humanizada, cria significações relevantes na vida desses sujeitos, efetivando o que nos diz Freire (1996): “a educação é uma forma ‘de intervenção no mundo’”.

Ética e colaborativamente, compreendemos o que Freire (1987, p 68) nos diz: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Em tese, esses são e serão os saberes que recolocam o professor como sujeito efetivo nesse processo. É o professor, é o profissional que precisa ser pensado, na condição de sujeito interlocutor, fundante nesse processo.

O professor ainda é uma das principais vozes que clama no deserto, de uma escola solitária, que inspira e ousa manter o aluno vinculado 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 (SCALCON, APPEL, 2020, p 19).

Há de se destacar que, entre os múltiplos desafios destinados à formação do professor tendo em vista sua atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, buscamos em Gadotti (2005) alguns referenciais de saberes, cujos destaques chamam a atenção para algumas singularidades contemporâneas, dentre as quais evidencia-se que o professor precisa aprender a educar para pensar globalmente; educar para a vivência dos sentimentos; ensinar para a constituição de uma identidade terrena; formado para a consciência planetária; para a compreensão e educação para a

simplicidade. Isso posto, sinalizamos que um novo sujeito precisa ser pensado e construído, a partir do pensado, intencionado e do vivido.

Nesse contexto também ancoramos esse esforço formativo nas contribuições de Tardif (2002), o qual igualmente destaca a importância do desenvolvimento dos múltiplos saberes, caracterizados como plurais formados pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional. O autor destaca ainda os saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, além dos saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação que tem como objeto os agentes e o processo de ensino, assim como também os saberes pedagógicos que, como reflexões racionais e normativas, pretendem orientar a atividade educativa pelo fornecimento de uma concepção ideológica, com a indicação de formas práticas de ação, ao lado dos saberes curriculares na condição de adequação de métodos e objetivos nos programas de ensino regular, dos saberes resultantes da própria experiência do professor e dos saberes das disciplinas escolares cursadas ou ministradas.

Isso posto, na parceria com outros autores, situamos a compreensão de que as contribuições efetivas do curso de Pedagogia da UFFS, Campus de Erechim(RS), em atenção às singularidades demandadas à formação inicial e continuada, tendo em vista a atuação na alfabetização/letramento dos adultos vinculados à Educação de Jovens e Adultos, situam a discussão e os compromissos com a modalidade num patamar de destaque, articulando essa incursão às demais, igualmente traduzidas como objetos de habilitação/formação do e para o Curso de Pedagogia.

Considerando que nosso objeto de estudo foi devidamente explicitado na abordagem histórica, política e ética, articulado aos compromissos descritos via programas e projetos atentos à modalidade, em sintonia com os compromissos para com a formação inicial e continuada de professores, buscamos, nos documentos institucionais, deprender os compromissos descritos e ou intencionados.

3.3 COMPROMISSOS FORMATIVOS DEPREENDIDOS DOS PROJETOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS PELO CURSO DE PEDAGOGIA

A caminhada caracterizada por meio dessa busca sinaliza, via excertos, a presença de diferentes compromissos os quais carregam consigo diferentes marcas viabilizadas teórica e metodologicamente. São, outrossim, referenciais que permitem perceber que o Curso em análise reitera e reconhece a possibilidade de atuação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destinando-lhe um lugar na sua construção e materialização.

Nosso olhar inicial ancorou-se na leitura e busca de compromissos descritos na Proposta Pedagógica do Curso _ o PPC. Efetuamos os destaques alocados em algumas categorias descritas no documento. São dois projetos datados de 2010 e 2018. São igualmente duas caminhadas constituídas em momentos e processos diferenciados. O PPC 2010 _ configura-se num exercício inicial da universidade, também em construção nesse período, referendado pela participação e envolvimento dos profissionais que, naquele momento, haviam adentrado a universidade por meio de concurso público. O PPC de 2018 caracteriza outro cenário, com quadro docente consolidado, e com uma Proposta Pedagógica

de Curso demarcada por um lugar marcado pelas singularidades inerentes aos processos de atuação e vinculação nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, seguem alguns excertos inerentes aos documentos acessados, os quais expressam os compromissos buscados:

3.3.1. Compromissos formativos presentes nos PPCs do curso de Pedagogia

Categorias	Destaques relativos ao PPC – 2010	Destaques relativos ao PPC - 2018
<p>Dados gerais do curso</p>	<p>O Curso de Pedagogia da UFFS tem como compromisso uma sólida formação de professores que possibilite uma inserção crítica e qualificada nos âmbitos de atuação de sua profissão, assegurando, sobretudo, uma formação consistente que responda ao “fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural”(PPC 2010, p 6).</p> <p>É importante destacar que essa instituição nasce em um contexto/lugar de reivindicações democráticas. A história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região. Trata-se de lugar de denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo do país.</p> <p>Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa (p 11).</p>	<p>Esse grande território que se organizou e se mobilizou para a conquista da universidade pública federal é berço de grande parte dos movimentos sociais do país, especialmente os ligados ao campo; é palco de lutas históricas pelo acesso à terra; é referência nacional na organização comunitária; é terreno fértil para a emergência de associações, grupos de produção e cooperativas que cultivam ideais de interação solidária e popular; é marcado pelas experiências das pequenas propriedades familiares, do pequeno comércio e da pequena indústria, que nascem da necessidade de organizar a vida em regiões periféricas e realizar a interação com “centros de médio e grande porte do país”; é palco das primeiras experiências de modernização da agricultura e da agroindústria, que geraram expansão dos processos produtivos, novas tecnologias e novas perspectivas de inclusão...(PPC 2018, p 9)</p>
<p>Justificativa do Curso</p>	<p>Este curso configura-se pelo acesso a um curso de qualidade, público e gratuito, coadunando-se ao princípio da Universidade de estabelecer “dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade”(p 23).</p>	<p>No âmbito regional, o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura inscreve-se no contexto de implementação da Universidade Federal da Fronteira Sul, cuja política orientadora visa à democratização do acesso à educação superior, interiorização das Universidades Federais e ampliação da presença da Universidade Pública. Atua, nesse sentido, como importante elemento democratizante que oferecerá a oportunidade para os sujeitos historicamente excluídos da educação superior o acesso a um curso de qualidade, público e gratuito, coadunando-se ao princípio da Universidade de estabelecer “dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade”(p 18).</p> <p>Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura visa a responder à exigência social de um profissional capaz de</p>

		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 (p 21).
Objetivos do curso	[...] Trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; [...]. (PPC, 2010, p 33)	[...] c) desenvolver conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais para o exercício do magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Normal e na <u>Educação de Jovens e Adultos</u> . [...]. (PPC, 2018, p 38)

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras com base nas buscas efetuadas nos PPCs de 2010 e 2018 do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Erechim

É oportuno destacar que o Curso de Pedagogia na UFFS emerge e se estrutura a partir e sob os compromissos de uma universidade que nasce comprometida com os pares, principalmente os excluídos dos diferentes processos e do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. É igualmente meritório destacar que se evidencia ao longo dos documentos um destaque explícito relativo ao

[...] compromisso do Curso de Pedagogia da UFFS com uma sólida formação de professores, que possibilite uma inserção crítica e qualificada nos âmbitos de atuação de sua profissão, assegurando, sobretudo, uma formação consistente que responda ao “fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural”.(PPC 2010, p 6)

Ao desejar fortalecer a escola pública como lócus de formação e de atuação profissional, em parceria com as redes e unidades formativas, a universidade se compromete com todas as lutas e processos que empreenderam esforços na sua construção e efetivação. Ancorada sob as bases e lutas dos movimentos sociais, igualmente subsidiada pela sociedade civil e suas lideranças

Atua, nesse sentido, como importante elemento democratizante que oportunizará a sujeitos historicamente excluídos da educação superior, o acesso a um curso de qualidade, público e gratuito, coadunando-se ao princípio da Universidade de estabelecer “dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (PPC 2010, p 23)

O PPC de 2018, além de reiterar a densidade quanto aos aspectos teórico metodológicos específicos do curso, inseriu novos compromissos relativos à formação continuada do(a) pedagogo(a), destacando a diversidade de possibilidades de atuações e fazendo um recorte pontual quanto à atuação em espaços escolares e extraescolares. Destaca também que, dentre as peculiaridades, o pedagogo pode vir a atuar como:

c) Especialistas em atividades pedagógicas atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes etc. (instrutores, técnicas, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos, etc).(PPC, 2018, p23)

A ocupação com a atuação formação na Educação de Jovens e Adultos é citada como compromisso, igualmente efetivo dentre as demais especificidades. Em razão disso,

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**¹⁷, 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 2018, p 21).

Dentre os referenciais didático-pedagógicos abordados nos documentos analisados, constam evidências de olhares atentos à atuação na EJA, traduzidos em compromissos com a formação do profissional que vai trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos, dando ênfase à integralidade da educação básica traduzida em possibilidade de elaboração de novos conhecimentos com mediações didáticas distintas.

Além das categorias visitadas, cujos destaques efetuamos, buscamos, no rol dos Componentes Curriculares da matriz dos cursos em análise, situar compromissos mais explícitos em relação à temática objeto deste estudo: a EJA. Adentramos ao ementário e ao objetivo geral deles.

3.3.2. Compromissos formativos inerentes aos CCR's do curso de Pedagogia

CCR _ PPC/2010	CCR _ PPC/2018
<p>a) AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (60 h)</p> <p>EMENTA: 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>b) ENSINO DE HISTÓRIA: CONTEÚDO E</p>	<p>a) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(60 h)</p> <p>EMENTA: Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações étnico-raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos. A Mediação Pedagógica na EJA. Prática como componente curricular.</p> <p>OBJETIVO:conceituar/situar processos educativos de jovens,</p>

¹⁷ Grifos nossos

<p>METODOLOGIA (60 h)</p> <p>EMENTA: Diversidade de fontes e suas possibilidades de abordagem na Educação Infantil, Séries Iniciais e <u>na Educação de Jovens e Adultos</u>. O ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e EJA: tendências e pressupostos teórico metodológicos.</p> <p>OBJETIVO GERAL: proporcionar aos acadêmicos uma análise sistemática sobre pressupostos teóricos e metodológicos do processo de escrita da História, instrumentalizando-os para o exercício de sua função docente, especialmente nas séries iniciais e educação de jovens e adultos.</p>	<p>adultos e idosos, com a intenção de subsidiar elementos teórico-metodológicos no âmbito da escolarização.</p> <p>b) APROFUNDAMENTO E DIVERSIDADE DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (60 h)</p> <p>EMENTA: Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e ensino. Particularidades da escolarização de jovens e adultos: seus sujeitos e aspectos teórico-metodológicos dos processos de ensino na EJA. A Docência na EJA. Desenvolvimento de atividades de prática como forma de aproximação a escolas e contextos educativos que mantenham ações de EJA</p> <p>OBJETIVO: compreender e assumir a formação docente para a escolarização da educação básica de jovens, adultos e idosos, diferenciando no contexto atual brasileiro e gaúcho quem são os sujeitos atendidos nesse processo de escolarização</p> <p>c) EDUCAÇÃO POPULAR E PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS (60 h)</p> <p>EMENTA: Biografia de Paulo Freire. Educação Popular e Paulo Freire. Paulo Freire e educação não formal. Contribuições de Paulo Freire para a educação formal. Educação problematizadora, dialógica e emancipatória.</p> <p>OBJETIVO: estudar a biografia de Paulo Freire, os princípios da Educação Popular e suas contribuições para a Educação não formal e formal.</p>
--	--

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras com base nas buscas efetuadas nos PPCs de 2010 e 2018 do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Erechim

Dentre os CCRs que abordam as especificidades formativas para a modalidade em estudo, o PPC/2010 apresenta apenas dois componentes que abordam a discussão de forma específica e ou aproximada. a) O CCR, Ação pedagógica da centralidade às discussões e o CCR; b) Ensino de história: conteúdo e metodologia, o qual tangencia a discussão, anunciando-a no fim das discussões.

O PPC de 2018 traduz, no ementário da disciplina proposta, um compromisso mais amplo e articulado ao mundo da pesquisa, do ensino e da extensão, assumindo a docência como uma prerrogativa diferenciada, num exercício

igualmente diferenciado em relação aos sujeitos cuja trajetória também é múltipla e diferenciada. Esse destaque possui ancoragem na Educação Popular.

A educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (BRANDÃO, 2002, p. 41).

Em sendo escolha de sujeitos e modos de interação, a Educação Popular emerge como uma perspectiva educacional, acolhe e ressignifica histórias e trajetórias igualmente significativas, articuladas por compromissos éticos e políticos para muito além das perspectivas ideológicas, muitas vezes engessadas pelos nossos vícios e ou práticas formativas. Há um avanço inequívoco nas proposições de CCRs no PPC 2018 em relação à discussão.

Identificada a presença e os compromissos sinalizados em relação à formação inicial relativa à EJA no Curso de Pedagogia, adentramos às produções decorrentes da Iniciação Científica, assumida como Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista a constituição e o fortalecimento da Atitude Investigativa. Dentre os múltiplos recortes e objetivos de pesquisa que permeiam o Curso, efetuamos o recorte do objeto de estudo: as aproximações e inserções na e para a Educação de Jovens e Adultos. Com as expressões de busca já assinaladas, localizamos 04(quatro trabalhos).

3.3.3.Trabalhos de Conclusão de curso (TCC) vinculados à temática produzidos no recorte temporal de 2014/2020

Nº	ANO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	TÍTULO/TEMA	OBJETO DE ESTUDO
1	2015	Francieli Iager	Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira	A Pedagogia De Paulo Freire No Centro Municipal De Educação De Jovens E Adultos – Ceja Erechim.	A influência teórica de Paulo Freire em relação ao Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da cidade de Erechim/ RS.
2	2015	Camila Paula Jevinski	Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira	Alfabetização na Eja: A Atualidade Do Pensamento Freireano No Fórum De Estudos:	Análise documental a partir das publicações referentes à EJA, do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire nos anos de 2014 e 2015, com ênfase na alfabetização de jovens e adultos nos anos iniciais.

				Leituras De Paulo Freire	
3	2016	Dalana Cléris Mierwinski	Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira	Educação De Jovens e Adultos Na Formação Inicial De Professores: Examinando A Matriz Curricular Da Uffs	Análise documental a partir da matriz curricular da formação inicial dos(das) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS com relação à preparação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
4	2018	Karoline Reali Gaeski	Prof.ª Dra. Adriana Regina Sanceverino	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	A formação inicial de (as) professores (as) da Educação de pessoas Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio Grande do Sul. 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. 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.

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras nas buscas efetuadas no repositório digital da universidade.

Considerando o recorte temporal efetuado 2014/2020, foi localizado, no período histórico relativo ao Curso de Pedagogia, do Campus Erechim (RS) um total de 139(cento e trinta e nove) trabalhos de Conclusão de Curso, atentos a uma diversidade de temáticas típicas da natureza de um curso com ênfase e aproximações tão diversas, cujas ocupações destinam-se da infância à vida adulta. No recorte teórico/objeto deste estudo, localizamos 04(quatro) trabalhos, nos quais é oportuno situar o compromisso relativo à influência teórica de Paulo Freire, em espaços de formação/escolarização de Jovens e Adultos; as contribuições provenientes de fóruns de estudo acerca da pedagogia freireana e suas contribuições para o exercício da docência na modalidade; os compromissos dos cursos de licenciatura da UFFS em relação à atuação na modalidade, bem como a busca do lugar da EJA, nos Cursos de formação Inicial, no Rio Grande do Sul.

Valemo-nos das proposições e reflexões efetuadas a partir da leitura integral dos trabalhos, para agrupá-las em duas categorias que representam o movimento de formação inicial e continuado, cujas contribuições emergem dos diversos processos que alcançam o objeto em destaque.

3.3.3.1.O ato de ensinar como ato político: transformador de si e de outrem

No estudo de Iager(2015)¹⁸, situamos a evidência dos compromisso éticos e políticos de Paulo Freire no concernente à metodologia de ensino utilizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos(CEJA), bem como o destaque do pensamento do autor na organização pedagógica e nos documentos normativos da instituição pesquisada. Há uma consideração da autora, apresentada com caráter afirmativo e mobilizador: “*É importante salientar a importância e a necessidade de todos os indivíduos terem direito à educação, alfabetização e conhecimentos gerais, a fim de possuírem condições para tomar decisões e se imporem perante a sociedade e seus demais membros.*”(IAGER,2015, p 16)¹⁹

A autora desse estudo sinaliza ainda que “[...] *Era preciso partir das experiências das pessoas, a fim de tornar o aprendizado realmente significativo e fazer com que a população descobrisse seu poder e sua importância na sociedade*” (IAGER,2015, p 18), pois, antes mesmo de saber ler as letras, essas pessoas já têm uma leitura do mundo que as cerca e trazem consigo uma grande bagagem de conhecimento de suas experiências de vida.

Outro aspecto assinalado pela autora ancora-se na necessidade de cuidados que se fazem fundamentais no processo de atuação teórico/metodológico, ou seja, na opção política do professor que adentra as diferentes modalidades de ensino, nesse caso particularizado, na Educação de Jovens e Adultos.

Um dos motivos que ocasionam a evasão por parte de quem retoma os estudos e acaba abandonando-os novamente são justamente as atividades fora do contexto vivenciado pelo estudante, já que algumas instituições de ensino partem de elementos sobre os quais eles sequer conhecem ou tiveram contato algum dia, ou ainda atividades destinadas a crianças das séries iniciais. Por isso é tão importante trabalhar a partir dos conhecimentos prévios e das necessidades do dia a dia dos educandos e não com algo distante, talvez desconhecido. Entretanto, isso não quer dizer que os docentes devam permanecer apenas no que a turma já conhece e domina, mas sim, fazer uma ligação entre o que já conhecem e o que será descoberto no decorrer das aulas. É a partir dessa perspectiva que o CEJA se propõe a trabalhar. (IAGER, 2015, p 25-26)

Ancoramos a abordagem efetuada em uma afirmação clássica de Freire, grande protagonista deste movimento formativo, qual, soa como chamamento aos professores, em todo e qualquer nível de atuação/intervenção.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.(FREIRE, 1996. p 26).

Dando sequência à busca efetuada e suas evidências, temos uma contribuição de outro estudo, objeto desta análise, no qual a autora parafraseia Freire: “*A educação é aqui entendida como um ato coletivo, não podendo ser*

¹⁸ Iager, Francieli. A Pedagogia De Paulo Freire No Centro Municipal De Educação De Jovens E Adultos – Ceja Erechim. Repositório digital UFFS, 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/445>>

¹⁹ Os destaques provenientes dos documentos empíricos aparecem no texto em itálico

imposto. Tal como Freire propõe uma descoberta coletiva da vida através da fala, do mundo através da palavra. Neste método as palavras são entendidas também como instrumentos de releitura coletiva da realidade social.(JEVINSKI²⁰, 2015,p 13)

A educação entendida como possibilidade de releitura da realidade permeada pelas referências do cotidiano dos sujeitos contribui expressivamente no processo de significação e ressignificação, articulando o processo de emancipação e libertação desejado e desejável em uma proposta de Educação Libertadora.

Na medida que esses alfabetizados vão se apropriando da própria realidade, são capazes de analisar criticamente suas práticas, conseqüentemente atuando de forma mais segura no seu mundo. Nesse sentido, a alfabetização de adultos não deve ser um ato de memorização e sim, um ato criador, pertencente a um processo de libertação.”(JEVINSKI,2015, p 17)

Ato esse do qual o professor é partícipe, tendo em vista o protagonismo buscado de modo a proporcionar a conexão com a realidade trazida para a sala de aula e com mobilizar conhecimentos que são inerentes à vida, às necessidades e convivências do educando. Percebendo a importância desse movimento, o professor articula a produção de novos conhecimentos, tendo o estudante/sujeito como partícipe. “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”. (FREIRE, 2001, p 260). Prática essa em constante movimento; ensinar e aprender; aprender e ensinar. Assim “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”(FREIRE, 1996, p 20). Coragem essa capaz de tornar esse sujeito crítico acerca de sua própria realidade.

3.3.3.2.A formação inicial e continuada num contexto de incertezas

Os processos de formação inicial e ou continuada demandados e materializados pelas instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou não, nas últimas décadas, ancoram-se em perspectivas, ora explicitados, ora silenciadas. No entanto, publicizar e ou silenciar se configura numa opção política e ética, cujas ancoragens orientadoras, por si só, vão aparecendo nas ações consequentes por elas deliberadas. O terceiro documento de iniciação científica analisado nesse exercício pontua:

A sociedade está permanentemente em transformação e a cada dia se torna mais incerta, assim o professor responsável pelo ensino institucionalizado precisa acompanhar tais mudanças. Para isso, não basta apenas

²⁰ Jevinski,Camila Paula. Alfabetização Na Eja: A Atualidade Do Pensamento Freireano No Fórum De Estudos: Leituras De Paulo Freire. Repositório digital UFFS. 2015. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/461>>

modernizar suas práticas pedagógicas, didáticas e sua base científica, mas é necessário que sua formação propicie momentos de participação e reflexão sobre seu trabalho e seu papel social. (MIERWINSKI²¹, 2016 p 40)

O reconhecimento das problematizações que perpassam os processos formativos e suas conseqüentes formações vem se traduzindo no interior das instituições através de diferentes desenhos curriculares, com inserções de diversas possibilidades com e ou sem aproximações com os lócus de formação e atuação profissional. Suas práticas orientam reflexões a serem discutidas dentro de sala de aula, buscando, assim, por meio da formação inicial, práticas de valorização da e para a formação e atuação do pedagogo, acolhendo a modalidade de EJA como uma construção histórica da educação nacional.

A EJA enquanto uma modalidade da educação precisa ser efetivada com identidade própria, não podendo ser ministrada com as mesmas características do ensino “regular”, pois é dedicada a estudantes que apresentam características diferenciadas. Assim, os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam vir ao encontro das necessidades e expectativas reais dos alunos e suas experiências e saberes devem ser valorizados, as aprendizagens necessitam ser relevantes para a formação humana dessas pessoas. (MIERWINSKI, 2016 p 44)

O que se evidencia por meio desse estudo é que, apesar de um projeto de universidade que nasce das demandas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada e economicamente afastada dos grandes centros, para ter acesso à educação pública e gratuita de qualidade, há muitas intencionalidades, porém, compromissos ainda frágeis, quanto ao lugar que esse público, preterido historicamente do acesso e permanência com sucesso nas unidades de ensino, ainda o façam pela via da marginalidade, do favor, do assistencialismo e das práticas corporativas.

O entendimento da importância da modalidade, implica a efetivação de compromissos institucionais, os quais possam vir a alcançar esse público, como consequência de uma formação inicial e continuada, mais densa no seu interior. Nessa direção, seguimos acessando o estudo 04, aqui cartografado, o qual ocupou-se da formação inicial para a modalidade de EJA no Estado do Rio Grande do Sul. As práticas desenvolvidas nos processos estudados relativos à formação inicial de professores, na modalidade em discussão, compõem-se de diferentes elementos destinados e atribuídos a uma diversidade de fatores, a partir dos quais múltiplos exercícios analíticos se fazem necessários. Certamente há e haveremos de encontrar múltiplas e ou várias “pedras no caminho”. Pedras essas que incluem instituições, poder público, profissionais, processos formativos, infraestrutura, planos de carreira, compromissos e descompromissos da sociedade civil organizada dentre outras.

O processo de formação inicial e/ou continuada para os profissionais que atuam na modalidade é discutido no estudo como uma possibilidade de revisão dos fazeres e dos dizeres, destacando que:

²¹ Mierwinski, Dalana Cléris. Educação De Jovens e Adultos Na Formação Inicial De Professores: Examinando A Matriz Curricular Da Uffs, Repositório Digital UFFS. 2016. Disponível em <<https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/836>>

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.(GAESKI²², 2018 p 34)

O destaque efetuado pela autora reitera os compromissos expressos nos Projetos Político Pedagógicos do Curso de Pedagogia em estudo, resgata a importância do conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, assume a provisoriade dos movimentos e processos formativos, evidenciando, outrossim, sua preocupação com a formação/qualificação permanente dos profissionais da educação vinculados a essa e outra perspectiva formativa.

De acordo com Gaeski (2018) o movimento histórico criado em busca de ensino de qualidade para EJA forjou práticas libertadoras para aqueles que não tiveram a oportunidade em seu tempo de escolarização, vez que por razões adversas, lhes fora tirada a possibilidade de formação regular em idade própria, para o processo de alfabetização. Contudo a formação inicial de professores para essa modalidade, vem quebrando paradigmas quanto à possibilidade de um processo de desenvolvimento/aprendizagem escolar, diferenciado buscando não apenas a democratização deste, mas a construção de um processo de democratização do acesso, que permita a superação da condição de sujeitos analfabetos.

Vale destacar que as categorias constitutivas desse exercício de busca resgatam compromissos de um processo de reflexão sobre as práticas historicamente vivenciadas, oferecendo a oportunidade para a percepção de que há silêncios que vêm sendo rompidos, em decorrência das múltiplas contradições históricas vigentes. Não podemos silenciar, quando podemos e devemos dar força a nossa voz, clamando por justiça social, por educação de qualidade, por saúde de qualidade, por respeito à vida e à dignidade de todo e qualquer cidadão neste país.

Outra questão importante proveniente das comemorações do centenário da vida, obras e as contribuições de Paulo Freire como grande protagonista na Educação de Jovens e Adultos tem evocado o rompimento do silêncio, atualmente marcado por uma trajetória política e ética extremamente contraditória no que diz respeito à vida e à dignidade do cidadão, particularmente em relação aos indicadores da saúde e da educação.

Na perspectiva dos anúncios feitos em relação à busca no PPC, nos Trabalhos de Conclusão de Curso e nos compromissos expressos nas práticas e processos de extensão em atenção à modalidade, adentramos a endereço citado na metodologia deste estudo para buscar projetos e ações desenvolvidas pelo curso, em atenção ao objeto de estudo. Destacamos, igualmente, a fragilidade da temática em relação à extensão. Os compromissos do projeto de Curso e os

²² 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 Ppc's Dos Cursos De Licenciatura Em Pedagogia. Repositório Digital UFFS. 2018. Disponível em<<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2391>>

avanços na iniciação científica assinalam possibilidades de socialização e comunicação desses exercícios de forma sistemática. Porém localizamos apenas um projeto de extensão.

3.3.4. Projetos de extensão que se ocupam da temática EJA realizados no curso e/ou através dele

Categorias	Título	Edital/Ano	Coordenador/a	Tema
Projetos de Extensão Editais (2010-2018)	Título: Mediação, Interdisciplinaridade Práticas de Produção Textual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Possibilidades de intervenção em sala de aula.	284/UFFS/ 2012	Adriana Regina Sanceverino Loss	Este projeto de Extensão vinculado ao Programa de Formação Docente da UFFS Campus Erechim apresentou uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com o objetivo de oferecer uma base teórico-metodológica para a compreensão e análise interpretativa dos conceitos de Mediação, Interdisciplinaridade, Práticas de Produção Textual e Concepção de Linguagem e discutir os procedimentos metodológicos de uma didática que atenda às especificidades da EJA.

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras em busca realizada no sistema de registro de eventos, projetos e programas da extensão da universidade.

Dadas as singularidades relativas aos processos de ensino, pesquisa e extensão buscados e atentos ao objeto de estudo deste exercício, é meritório destacar que a extensão, possibilitada institucionalmente por meio de demanda espontânea e por meio de editais, ainda carece de uma dinâmica de fortalecimento dessas relações com a comunidade local e seu entorno e/ou outros espaços e sujeitos sociais. Localizamos apenas um projeto no recorte temporal 2010/2018, mais especificamente em 2012, que abordou particularmente a relação buscada.

É oportuno destacar, nesse esforço na perspectiva ética, a necessidade da formação para a alteridade, mediada pelo olhar de que somos uma grande casa que precisa acolher, defender e ocupar-se de todos, compartilhando saberes, conhecimentos e experiências, transformando-as em sabedorias de vida. Ao qualificarmos, mesmo que de forma singela, nossas premissas acadêmicas, razão de ser da universidade, colocamo-nos em atitude de escuta dentro dos diferentes espaços e locais na condição de seres humanos corresponsáveis pela cidadania e pela justiça social.

Os processos acadêmicos sistematizados são produções, construções e socializações de conhecimentos; são exercícios investigativos e práticas de intervenção no curso, que objetivam desenvolvimento humano, social, cultural, ético e político e explicitam uma caminhada em momento que demanda reconhecimento e respeito.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linha de tempo que situa diferentes aspectos relativos à história e às incursões específicas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos coloca frente a frente com a realidade de uma modalidade educativa que precisa ser recolocada entre o rol das prioridades que lhe são devidas, uma vez que o discurso extensivo a esse público é o de que ele merece respeito e dignidade. Entendemos necessário destacar que, se isso for reconhecido como verdadeiro, deve-lhe ser oferecida a oportunidade de condições em tempo, local e com recursos adequados. Ao ser anunciada como direito público e objetivo, a Educação, igualmente para a EJA, clama por justiça social, condição essa que precisa deixar de ser privilégio de alguns em detrimento de outros. Crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres adultos e ou em idade avançada, todos são meritoriosos de uma educação inclusiva, incluyente e emancipatória, oferecida em condições dignas pelo Estado Brasileiro.

As destinações, oportunidades oferecidas a esse público da EJA, por meio dessa modalidade educativo/formativa, emerge muito mais como reparação de uma dívida histórica. Precisa ser reconhecida e assumida como direito do cidadão que, por motivos alheios à sua vontade e ou à vontade coletiva tenha sido privado dessa possibilidade em idade escolarmente determinada. Em razão disso, a consideração dos seus saberes e necessidades é mobilizadora de uma práxis educativo/dialógica que, ao fazer a captação dessas singularidades, possa capilarizá-las como pressupostos de proposta curricular cujos sujeitos sejam a razão de sua existência.

O que constatamos no movimento histórico, político, organizacional e ético relativo à Educação de Jovens e Adultos foi efetivamente a ausência histórica de políticas públicas provisionados em tempo e com condições materiais e humanas com regularidade. Houve momentos, intencionalidades nacionais e internacionais adensadas pelas próprias Confineteas mundialmente subsidiadas. No Brasil, a partir da LDB 9394/96 e das DCNs 2000, apesar do reconhecimento, ainda carecemos de isonomia em relação à estrutura e infraestrutura, recursos, formação, perspectiva e foco pedagógico, dentre outras singularidades.

Considerando o compromisso deste estudo, com o qual ensejamos identificar os compromissos do Curso de Pedagogia do Campus Erechim (RS) inserido em uma universidade pública e popular, acerca da EJA, temos a considerar que o caminho teórico de inserção no objeto de estudo nos fez refletir acerca da importância da formação inicial, necessária a toda e qualquer inserção que o curso nos oferece como oportunidade. Ao exercitarmos a prática do distanciamento oferecida pela pesquisa, acessamos igualmente e paralelamente a esse exercício a um TCC, produzido nessa perspectiva relativa ao Curso de Pedagogia do Campus Chapeco (SC), concluído em 2020/1. Ambos os cursos foram mediados e subsidiados pela mesma proposta pedagógica de 2010 até meados de 2018. A partir desse período histórico, cada Campus, com seu quadro docente consolidado, construiu seu Projeto Pedagógico do Curso atendendo às demandas de suas regiões.

No concernente às propostas e projetos educativos buscados em atenção às especificidades da EJA, o Curso de Pedagogia do Campus Erechim (RS), objeto de investigação neste exercício, sinaliza um movimento de atenção

crescente, uma vez que tratamos de um curso cuja trajetória possui apenas 10(dez) anos. Inicialmente, como já dissemos, mediados por uma proposta pedagógica única, pensada intercâmpis e interestados. Na sequência, mais precisamente nos últimos dois anos, vemos a construção de uma proposta que alcança as especificidades locais, mediadas igualmente por um quadro docente já consolidado na instituição/câmpis.

Considerando os objetivos deste estudo, o que não envida comparação no ensino, há um lastro de ampliação das discussões, inserindo a temática para além do CCR específico, alcançando as metodologias, além de proposição de componentes curriculares optativos. Na pesquisa, a ocupação com o protagonista da teoria e metodologia para a Educação de Jovens e Adultos - Paulo Freire, o estudo e implicações das influências do Fórum de estudos das leituras de Freire com ênfase na alfabetização de jovens e adultos nos anos iniciais e os olhares acerca da ocupação com a temática nos cursos de licenciatura da UFFS ampliam o lastro para a discussão no Estado. O exposto caracteriza uma temática crescente, o que sinaliza inquietudes.

No concernente à extensão, vemos uma temática atenuada, cuja ocupação (2012) advém de um projeto subsidiado por edital interno que ofereceu aos professores da região e entorno formação acerca da base teórica, tendo em vista alguns conceitos, tais como mediação, interdisciplinaridade, práticas de produção textual e concepções de linguagem, a fim de cooperar dialeticamente com as especificidades da EJA com os profissionais atuantes nessa modalidade.

A apresentação do exposto, salvaguardando seu caráter inicial, realizado neste exercício, em nível de iniciação científica, permite-nos indagar: como e por que a modalidade de EJA ainda figura entre as não prioridades dentre as políticas públicas? Como e por que os profissionais atuantes na EJA pouco se ocupam da formação teórico-metodológica específica para esse público? Estariam os processos de aprendizagem dos adultos dispostos/expostos à mesma perspectiva e dimensões destinadas às crianças e adolescentes? Que ocupações institucionais existem na UFFS, as quais alcançam essa modalidade e o público adulto que participa de exercícios formais e informais de ensino e de pesquisa? Poderia ser extensão no currículo uma perspectiva potencial para fortalecer e compreender a EJA na contemporaneidade? Que movimentos formativos inerentes à EJA vêm sendo efetuados em outros Cursos de licenciaturas da UFFS?

Entendemos ser a temática/problemática uma incursão atemporal que clama por novos estudos, novos exercícios, novas incursões, novos compromissos formativos, razão pela qual deixamos aqui nosso convite aos que se sentirem sensibilizados com essa causa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais.** In: educere- XII Congresso nacional de educação, Curitiba, 12, p.1283-1299. 2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz. "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da Reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR.

Blog Universitário, UniMetrocamp. Disponível em < <https://blog.wyden.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-aponta-que-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos/>> Acesso em 30 mai 2021.

BARROS, Maria Cláudia Meira S. GUEDES, Josevânia Teixeira. ANDRADE, Magnólia Pacheco. **A Educação de jovens e adultos sob um olhar reflexivo**: ângulos de visão e pedras pelo caminho. 11 Enfope-12 Fopie. 2018

BRASIL. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e Saúde**. Departamento de Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1950. Acesso em: 10 fev. 2021.

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: 20 de fev. 2021.

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: 11 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; Araujo, Gilda Cardoso de. A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E A ATUAÇÃO DE LOURENÇO FILHO (1947-1950): A ARTE DA GUERRA. Disponível em [0126.pdf \(anpae.org.br\)](#). Acessado em Fevereiro de 2021.

CURY, C.R.J. Parecer **CNE/CEB** n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Carta De Paulo Freire Aos Professores**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp. 2000
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGERI, Jaqueline; MACHADO, Juliana. **Processos e Práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA): perspectivas de inovação educacional**. 2019. Repositório digital UFFS. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3590>> Acesso em 14 jan 2021.
- GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4º ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6º ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- IRELAND, Timothy Denis e Spezia, Carlos Humberto, organizadores. Educação de adultos em retrospectiva: **60 anos de CONFINTEA**. – Brasília: UNESCO, MEC, 276 p. 2012
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000.
- HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; Scheller, Morgana; Bonotto, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá** -Colombia No. 14, julio-diciembre. pág 55 a 73.
- KUHN, Naira Fabiéli. A Formação De Professores Para A Eja Como Tema De Pesquisa. 2015. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1219>>. Acesso em 14 jan 2021.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. ANPED, Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-2847-int.pdf>>. Acesso em 13 abr 2021.
- LOPES, E.S.; SILVANA, F.S.; DAMASCENO, E.G. campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Nov-Dez. de 2016, vol.10, n.32, p. 147-163. ISSN: 1981-1179.
- Ministério da Educação, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE**. Programas Suplementares. Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-programas-suplementares>>. Acesso em 02 fev 2021.
- NETO, Alexandre Shiguno; Maciel, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.
- PAIVA, J.; MACHADO, M.M.; IRELAND, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)**. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2004.

Plano Nacional de Educação (adusp.org.br). Disponível em <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 10 fev de 2021.

Programa Brasil Alfabetizado - Ministério da Educação (mec.gov.br). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado> - acesso em 02 de fev 2021.

SCALCON, Karoline; APPEL, Vali Fátima Bet. **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA: INDÍCIOS FORMATIVOS INERENTES AOS PROJETOS EDUCATIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS.** 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23º ed. Editora Cortez. São Paulo 2007

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) v. 5, n. 2 (2006), pág 1061-72

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em < <https://www.uffs.edu.br> > Acesso em 02 fev 2021

_____. Projeto Pedagógico do Curso. PPC 2010 Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2010-0001>> e PPC 2018 Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2018-0002>> Acesso em 02 fev 2021

_____. Trabalhos de Conclusão de Curso. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/browse?type=department&order=ASC&rpp=20&value=Campus+Erechim>> Acesso em 02 fev 2021

_____. Projetos de extensão. Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/extensao-e-cultura/extensao/catalogos>> Acesso em 02 fev 2021.