



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS
CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL - UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

ERECHIM

2023

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS
CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL - UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Regina Sanceverino

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Roselaine Iankowski Corrêa da
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS / Roselaine
Iankowski Corrêa da Silva. -- 2023.
165 f.

Orientadora: Doutora em Educação Adriana Regina
Sanceverino

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Formação Inicial. 2. Educação de Jovens e Adultos.
3. Ensino Superior. 4. Licenciaturas. I. Sanceverino,
Adriana Regina, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS
CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL - UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Regina Sanceverino

Aprovado em: 24/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UFSC
(Membro Externo – Titular)

Prof. Dr^º Lourival José Martins Filho - UDESC
(Membro Externo – Titular)

Prof^ª. Dr^ª Marilane Maria Wolf Paim - UFFS
(Membro Interno – Titular)

Prof. Dr^º Jerônimo Sartori - UFFS
(Membro Interno - Suplente)

Dedico este estudo a todos(as) os(as) profissionais da educação, os(as) quais, carregam consigo a responsabilidade de transformar vidas, travando lutas diárias, por valorização e reconhecimento da sua profissão e à minha mãe Sila (*in memoriam*) que comemorou comigo o início desta caminhada em 2020, e que, infelizmente, partiu antes de vê-la concluída.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus pela presença constante em minha vida em forma de energias, força e confiança!

Aos meus pais João e Sila (in memoriam) pela vida, pelos cuidados e carinho, por mostrarem-me caminhos sem nunca ter interferido nas minhas escolhas e pelos ensinamentos de amor e de respeito, estendidos também à educação.

Agradeço a todos os professores que passaram pelo meu caminho, deixando bons exemplos, sementes que geriram o gosto pela educação e docência, em especial, ao Prof^o Robson Olivino Paim (in memoriam). Meu querido e eterno mestre, obrigada por tudo!

Agradeço aos coordenadores(as) dos cursos de licenciatura -UFFS/Campus Erechim, pela contribuição com esta pesquisa, pois sem ela não teríamos alcançado os nossos objetivos.

Agradeço aos egressos e concluinte de curso, pelas declarações e exposições das experiências na e com a EJA, dando voz e contribuindo com nossa proposta de investigação.

Agradeço aos professores Lourival Filho, Maria Hermínia Laffin, Marilane Paim e Jerônimo Sartori, membros da banca, pelas contribuições desde o início da pesquisa.

Agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Regina Sanceverino, pelo compartilhamento de seus saberes, pelos momentos de descontração, aliviando o peso da caminhada. Agradeço as palavras de incentivo, sua compreensão e apoio quando precisei. Muito obrigada!

Agradeço à UFFS a oportunidade e pelo consentimento da realização da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos(as), de perto e de longe, aos colegas da turma de mestrado, pois foram fundamentais na superação das etapas até aqui.

Agradeço à minha família, meus irmãos Marco Aurélio, Rosângela, Rosani e Roseli e aos sobrinhos e sobrinhas, por estarem sempre ao meu lado e por enfrentarem comigo as horas difíceis, mesmo distantes, com palavras de apoio e carinho.

Agradeço à minha família de coração, Fernando, Valdeci (in memoriam), Patrícia, Larissa, Antonella, Lauri e Luís Fernando. Obrigada por todo carinho!

E, para encerrar, dirijo-me ao meu filho Lucas, a quem agradeço de coração por compreender minhas ausências em muitos momentos, principalmente, quando a minha presença faria a diferença, seria afeto e o abraço confortaria. Agradeço seu apoio, por seu carinho e atenção quando mais precisei! Se cheguei até aqui foi por te ter ao meu lado nesta caminhada. Filho, por tudo isso e muito mais, te amo!

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996)

RESUMO

O presente estudo tem como tema de pesquisa a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS / Campus Erechim - RS. O objetivo da investigação foi analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura da UFFS / Erechim, buscando compreender se a formação oferecida contribuiu para o atendimento do público da modalidade. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo. Como procedimento técnico utilizou-se da pesquisa documental (BARDIN, 2011; GIL, 2008), nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), bem como na legislação vigente para formação docente e da EJA; LDB 9304/96; Parecer nº 11/2000 CNB/CEB; Resolução nº 02/2015 CNE/MEC; e pesquisa bibliográfica (GIL, 2002, 2008). A partir da revisão bibliográfica o aporte teórico dessa investigação sustentou-se em autores como: Freire (1986, 1992, 1996, 2000), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005), Haddad (2000, 2009), Di Pierro; Haddad (2015), Laffin (2007, 2018), Machado (2009), Soares (2008), Soares; Pedrosa (2016), Sanceverino (2016), entre outros. Foi possível contar com um total de nove (09) participantes: os coordenadores dos seis (06) cursos de licenciaturas; um (01) aluno concluinte e dois (02) alunos egressos. O instrumento para a coleta dos dados se deu com a realização de entrevista semiestrutura (GIL, 2002, 2008). Na análise dos dados utilizou-se o procedimento da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) com as respostas alcançadas e categorizadas como “dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA”; “dimensão profissional: fundamentação teórico-metodológica e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas na/da EJA” e “dimensão Pedagógica: a EJA no currículo do curso: movimento didático-pedagógico e reflexões sobre a modalidade”. Entre os resultados encontrados, a partir da fala dos estudantes, ficou evidente a necessidade de inserção de abordagem específica sobre a EJA na maioria dos cursos pesquisados, bem como pôde-se observar que, entre os(as) coordenadores(as), algumas possibilidades surgiram como alternativa para suprir as falhas existentes nos PPC dos cursos. Reitera-se o compromisso da pesquisadora em apresentar um produto final como exigência do Mestrado Profissional em Educação, indicando assim, a socialização dos resultados a partir da abertura para novos diálogos em espaços formais da instituição, como Fórum dos Coordenadores e no evento institucional XII SEPE, para a continuidade e aprofundamento da temática na IES investigada, contribuindo com o caráter político-educacional da instituição, voltado à formação docente sob a concepção da educação popular, visto que a UFFS se constituiu e está se construindo tendo como preceito basilar, ser uma “Universidade pública e popular”.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Inicial. Educação de Jovens e Adultos. Licenciatura.

ABSTRACT

The present study has as its research theme the initial training for Youth and Adult Education - EJA, in the Degree Courses of the Federal University of Fronteira Sul - UFFS / Campus Erechim - RS. The objective of the investigation was to analyze the initial training in undergraduate courses for the performance of Youth and Adult Education through dialogue with graduating students, graduates and coordinators of the undergraduate courses at UFFS / Erechim, seeking to understand whether the training offered contributed to the public modality service. Methodologically, the research is qualitative (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), exploratory and descriptive (GIL, 2002, 2008) of the study phenomenon. As a technical procedure, documentary research was used (BARDIN, 2011; GIL, 2008), in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC), Institutional Development Project (PDI), Institutional Pedagogical Project (PPI), as well as in the current legislation for training teacher and EJA; LDB 9304/96; Opinion No. 11/2000 CNB/CEB; Resolution No. 02/2015 CNE/MEC; and bibliographic research (GIL, 2002, 2008). From the bibliographic review, the theoretical contribution of this investigation was based on authors such as: Freire (1986, 1992, 1996, 2000), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005), Haddad (2000, 2009), Di Pierro ; Haddad (2015), Laffin (2007, 2018), Machado (2009), Soares (2008), Soares; Pedroso (2016), Sanceverino (2016), among others. It was possible to have a total of nine (09) participants: the coordinators of the six (06) degree courses; one (01) graduating student in the final phase and two (02) graduating students. The instrument for data collection was carried out with a semi-structured interview (GIL, 2002, 2008). In the data analysis, the discursive textual analysis procedure was used (MORAES; GALIAZZI, 2006) with the answers reached and categorized as “training dimension: practical and theoretical experiences with EJA”; “professional dimension: theoretical-methodological foundation and the development of didactic-pedagogical practices in/of EJA” and “Pedagogical dimension: EJA in the course curriculum: didactic-pedagogical movement and reflections on the modality”. Among the results found, from the students' statements, it was evident the need to insert a specific approach on EJA in most of the researched courses, as well as it could be observed that, among the coordinators, some possibilities emerged as an alternative to fill the gaps in the courses PPC. The researcher's commitment to presenting a final product as a requirement of the Professional Master's in Education is reiterated, thus indicating the results socialization through new dialogues in the institution formal spaces, such as the Coordinators' Forum and at the XII SEPE institutional event, for the continuity and deepening of the theme in the HEI investigated, contributing to the political-educational character of the institution, aimed at teacher training under the concept of popular education, since the UFFS was constituted and is being built having as its basic precept to be a “public and popular university”.

Keywords: University Education. Initial formation. Youth and Adult Education. Graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados na base de dados/Repositório: BDTD/IBICT .	23
Quadro 2: Descrição das obras contendo Autoria, Título, Endereço eletrônico de busca, Ano, Tipo de pesquisa e Banco de Dados.....	23
Quadro 3: Relação das pesquisas contendo: Ano/Referência da obra/ IES/ Campo de pesquisa/metodologia/principais resultados.....	25
Quadro 4: Principais conceitos e autores encontrados nas obras selecionadas.	38
Quadro 5: Matriz Curricular Geografia – Licenciatura	78
Quadro 6: Matriz Curricular História – Licenciatura	81
Quadro 7: Matriz Curricular Filosofia - Licenciatura (2015).....	83
Quadro 8: Matriz Curricular Ciências Sociais - Licenciatura (2014).....	85
Quadro 9: Matriz Curricular Pedagogia – Licenciatura/ 2018-1	87
Quadro 10: Matriz Curricular Pedagogia – Licenciatura – 2010/1 a 2017/2	91
Quadro 11: Matriz Curricular Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	93
Gráfico 1: Matrículas iniciais na Modalidade EJA por Rede de ensino/ Erechim 2017.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual da população analfabeta por grupos de idade (%) – Censo 2018.....	53
Tabela 2: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – por Ano/ Cor ou raça.....	54
Tabela 3: Resultados do Censo Escolar da EJA das Redes Estaduais e Municipais/ Matrículas 2020 e 2021	56
Tabela 4: Matrícula Inicial da Educação Especial nos Anos 2020 e 2021.....	57
Tabela 5: EJA Presencial -Erechim /RS.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC – Aluno Concluinte de Curso

CC – Coordenadores de Curso

CCR – Componente Curricular

CF/ 88 – Constituição Federal de 1988

CEB/CNE - Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CEJA - Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

DCN - Diretriz Curricular Nacional

EG – Egresso de Curso

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PUC-SP – Pontifícia Universidade de São Paulo

SEDUC-RS - Secretaria de Educação/RS

UEFS-BA – Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP-MG – Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFSM-RS – Universidade Federal de Santa Maria - RS

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNINOVE-SP – Universidade Nove de Julho /São Paulo

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.2 APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS PRODUÇÕES	20
1.2.1 Mapeamento das Produções	25
1.2.2. Uma análise dos estudos e aproximações com a pesquisa	31
2 ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	40
2.2 OBJETIVOS.....	40
2.2.1 Geral	40
2.2.2 Específicos.....	41
2.3 ABORDAGENS E TIPO DE PESQUISA.....	41
2.4 LÓCUS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	42
2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ABORDAGEM DE ANÁLISE.....	43
2.5.1 Análise Documental	43
2.5.2 Entrevistas	44
2.5.3 A Análise de Dados	45
3 A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO	46
3.1 UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES, LEGAIS E DADOS DA EJA/BRASIL	49
3.1.1 Os dados da EJA no Brasil	53
3.2 UM OLHAR PARA ERECHIM/RS: ASPECTOS SOCIAIS E A EJA.....	57
3.3 OFERTA E FUNCIONAMENTO DA EJA EM ERECHIM/RS	58
4 AS INTERFACES EDUCAÇÃO POPULAR E MODALIDADE EJA: EXIGÊNCIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	60
4.1 SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4.2 A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA UFFS.....	64
4.3 EJA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	65
5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA	70
5.1 A IES – CAMPO DE PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E A OFERTA DE LICENCIATURAS.....	70
5.2 O PROJETO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO POPULAR	71
5.3 PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA/UFFS- ERECHIM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA.....	77
5.3.1 Curso de Graduação em Geografia-Licenciatura	78
5.3.2 Curso de Graduação História- Licenciatura	80
5.3.3 Curso de Graduação em Filosofia- Licenciatura	82
5.3.4 Curso de Graduação em Ciências Sociais -Licenciatura	85
5.3.5 Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura	87
5.3.6 Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura	93

6 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM E O QUE DIZEM.....	96
6.1 O CONCLUINTE DE CURSO.....	98
6.2 Os EGRESSOS DOS CURSOS (EC).....	105
6.3 Os COORDENADORES (AS) DE CURSOS.....	112
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/PRODUTO FINAL.....	124
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....	138
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA	139
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS	142
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ALUNO CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA	145
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS.....	148
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS.....	150
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES CONCLUINTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS.....	151
APÊNDICE H - ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA À COMUNIDADE ACADÊMICA -UFFS/ERECHIM.....	152
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	153

1 INTRODUÇÃO

A temática da qualidade da educação entrou em debate e está presente em estudos e pesquisas educacionais, incluindo a educação superior, realizadas nas últimas décadas no Brasil.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse tema entrou no cenário a partir da luta pela democratização e pelo fortalecimento da educação neste país, ganhando forças com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 – LDB nº 9.394/96.

Nesse momento de reformas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser reconhecida como “Modalidade” de ensino da Educação Básica ao se observar, a partir dessa conquista, um novo olhar e uma nova perspectiva nos estudos sobre educação, resultando em grande volume de trabalhos e pesquisas neste campo, a fim de retratar, em diferentes contextos, esta realidade que fez e, ainda, faz parte da história de vida de muitos brasileiros.

A trajetória da história educacional, no Brasil, deixou marcas. Assim, como em outras partes do mundo, a “Escola” foi alvo de interesses ideológicos de imposição dos valores e das normas da classe dominadora, orientando a função de cada um, conforme a posição social. Esse fato demonstra, em parte, como a educação e as escolas serviram e foram se instituindo e se organizando ao longo dos tempos, por meio de ideologias e imperativos da hegemonia da burguesia dominante.

Os reflexos desse período inicial, somados às constantes mudanças e às crises de ordem econômica, política e social, associadas à má distribuição de renda no país, bem como também a ineficiência das políticas de assistência aos mais vulneráveis são sentidos, até os dias de hoje, no tocante à exclusão de crianças e jovens, dos bancos escolares e na forma como isso reproduz as desigualdades sociais.

Apesar de todas as lutas e as conquistas, observa-se ainda que há demandas nas políticas educacionais para atender e cumprir o que foi estipulado na Constituição Federal de 1988 e, reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no que rege a legislação sobre a “universalização do direito à educação básica” e a “garantia de qualidade”. Nesse sentido, reforça-se que esta demanda se estende, principalmente, àqueles jovens e adultos que, por diferentes motivos, foram obrigados a postergar a sua escolarização, ou seja, a sua emancipação e o seu exercício ao direito constitucional de acesso à educação.

Nessa perspectiva, vê-se que estudantes jovens e adultos se veem obrigados a cumprir duplas jornadas entre trabalho e escola, a fim de adquirir o (re)conhecimento necessário para transformar suas vidas, suas realidades. Desse modo, torna-se justa e necessária a cobrança

sobre tais direitos estabelecidos a partir das lutas sociais para o atendimento desta significativa parcela da sociedade por uma educação que garanta a esses estudantes a possibilidade de ascensão e de transformação de suas trajetórias, uma educação que lhe seja apropriada, digna, que instigue o querer saber mais para ir além.

Compreende-se que, para se alcançar uma educação de qualidade, entre outros fatores, é preciso que os responsáveis pelas atividades fins da ação educativa, no caso os professores, recebam uma formação de qualidade, a qual, de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), faz parte da dimensão extraescolar. Nesse viés, observa-se que no contexto da educação de jovens e adultos, o direito à educação, estabelecido em lei, torna-se prerrogativa para a criação de cursos de formação de professores para a EJA e que a esses também seja garantida uma educação de qualidade.

Para os autores, anteriormente mencionados, alcançar a qualidade da educação passa pela necessidade de “investimento na qualificação e na valorização da força de trabalho docente, seja por meio da formação inicial, seja por meio da formação continuada” (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 15).

Ao abordar a qualidade da formação inicial, as instituições de ensino superior devem, assim, comprometer-se a atender às especificidades da educação com pessoas jovens e adultas, devido à sua complexidade. Segundo Soares (2008),

as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES, 2008, p. 85-86).

Para esta pesquisa, salienta-se a importância que os cursos de formação de professores representam para esta parcela da população, estudantes na EJA, bem como a inclusão social e a construção da cidadania desses sujeitos que estão entre os objetivos fins da educação e da atividade docente. Em sua pesquisa, Soares (2008) conclui que

a constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nas redes de educação formal e não-formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização (SOARES, 2008, p. 98).

Dessa forma, torna-se necessário que os cursos de graduação em Licenciatura formem professores para trabalhar com os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos que fazem parte do currículo da educação básica e que, além desses, também saibam criar as

condições necessárias e instrumentalizar os sujeitos para se reconhecer “sujeitos de direitos e, especificamente, reconhecidos sujeitos do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2017, p. 125)

Para Hadadd (2009), variadas questões relativas ao ensino de jovens e adultos são levadas às mesas de encontros regionais e nacionais para que sejam revistas as políticas de EJA. Conforme o autor, são temas em debate

o financiamento das ações de EJA, à permanente tensão entre o propósito de inserção orgânica da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino e a necessária flexibilidade para responder às necessidades de formação de sujeitos sociais muito diversos; à formação inicial e continuada de educadores, à precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais, e ao escasso envolvimento das instituições de ensino superior na temática (p. 368).

O desenvolvimento destes temas, segundo Haddad (2009), coloca “o desafio de pensar o papel que a sociedade civil pode ter na defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas e na implementação de políticas que efetivem esse direito” (p. 368). Muitos são os desafios, desde a promulgação da CF/88, bem como foram os avanços e a participação popular na construção da Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo um marco que abre a necessidade de ampliação e a revisão da formação de educadores da EJA nos cursos de licenciaturas no Campus Erechim.

Nesse sentido, pretende-se direcionar a pesquisa e investigar os cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no tocante ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) investigando a formação oferecida por meio da proposta curricular existente nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, pois serão tais profissionais que, atuando na EJA, terão em suas salas de aula futuras, estudantes com outras experiências de vidas e de escolarização, com constantes desafios na e para a (trans)formação destes cidadãos que estão “à procura do direito a uma vida justa” (ARROYO, 2017).

O aporte teórico dessa investigação sustenta-se em autores que dialogam com a educação popular e, nesse sentido com a EJA, tais como: Freire (1987, 1992, 1996, 2000), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005), Haddad (2000, 2009), Di Pierro; Haddad (2015), Laffin (2007, 2018), Machado (2009), Soares (2008), Soares; Pedrosa (2016), Sanceverino (2012, 2016), Rummert; Ventura (2007), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo.

Como procedimento técnico, utilizar-se-á da pesquisa documental (BARDIN, 2011; GIL, 2008) em que serão analisados os PPCs dos cursos de licenciaturas ofertados pela UFFS/Campus Erechim/RS e a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002, 2008). Os instrumentos

para a coleta dos dados serão as entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002, 2008). Para a análise dos dados, usar-se-á a Análise Textual Discursiva (MORAES ; GALIAZZI, 2006).

1.1 AS TRAJETÓRIAS E AS MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

Esta proposta de pesquisa está pautada em minha vivência nos últimos dez anos, mais precisamente, desde o momento em que fiz uma nova escolha e encarei o desafio de recomeçar em uma nova profissão, na docência, não tão desconhecida, porém necessitando meu empenho e minha dedicação para aprender a ensinar, a conhecer e a trabalhar na complexidade que é o espaço escolar, não mais como aluna e sim como futura docente da Educação Básica.

Realizei minha graduação no Curso de Geografia – Licenciatura da UFFS/Erechim, iniciando em 2011/1 no 2º ano de atividade desta instituição. Ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Geografia no ano seguinte, permanecendo até o último ano do curso, 2015/1. Nesse período, muitos foram os aprendizados e a convivência quase diária com o espaço escolar e com a sala de aula, junto aos coordenadores e aos professores supervisores das escolas conveniadas, serviram de alicerce para minha construção como profissional da educação.

As escolas que atuei como bolsista mantinham turmas de EJA, porém os supervisores selecionados não atuavam nelas, portanto não houve a oportunidade de atuar e conhecer a realidade dos estudantes dentro do espaço escolar.

Para quem estava aprendendo a aprender para ensinar, muitos foram os momentos desafiadores e de aprendizados nesta trajetória. Momentos que foram superados diante do aporte teórico e das práticas desenvolvidas sob supervisão e acompanhamento dos nossos formadores, no meio acadêmico, assim como nas atividades no ambiente escolar e das salas de aula, projetos, feiras de ciências, aulas preparatórias para o Enem, reuniões pedagógicas, teatro, planos de aulas para ministrar e apoiar o professor com os conteúdos abordados, entre outros momentos que foram essenciais e nos oportunizaram maiores conhecimentos didático-pedagógicos. Momentos de coformação!

Como dito anteriormente, não tive a experiência de atuar com turmas da EJA, porém em minha trajetória acadêmica realizei uma Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Gestão Escolar, logo após a conclusão da graduação.

Nesse período de aprofundamento dos conhecimentos em torno da complexidade da gestão educacional tive a oportunidade de escolher um tema para a pesquisa de conclusão de pós que tratava das “Condições de Docência na Microrregião Geográfica de Erechim” e,

dentro desse estudo, foi possível conhecer os indicadores educacionais formulados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, por meio do Censo Escolar que é realizado anualmente.

Quanto à minha aproximação com a EJA, esse se deu, inicialmente, analisando os dados dos indicadores utilizados. Chamava a atenção quanto aos números de escolas e das turmas da EJA, pois havia poucos municípios na microrregião geográfica de Erechim (30 municípios) que a ofertavam no recorte estipulado no estudo, período de 2013 - 2016, evidenciando inclusive a questão referente a formação docente para esta modalidade.

Um dos indicadores se destinava a identificar a adequação da formação docente em nosso estudo. A partir dos critérios estipulados pelo INEP, para o ano de 2016, na modalidade EJA, mais de 30% dos professores que atuavam na EJA eram docentes com outra formação superior não considerada entre as categorias descritas pelo instituto, sendo que um município possuía 100% dos seus professores na EJA neste grupo, um dado alarmante ao considerar que a EJA é uma modalidade que exige formação específica. Observa-se, também, que mais de 25% dos professores que atuavam nesta modalidade eram profissionais com licenciatura em área diferente da disciplina que lecionava ou bacharel com complementação pedagógica em outra área, diferente daquela que lecionava.

Esses fatos demonstraram que mais de 50% do quadro de professores que atendiam a EJA não possuíam uma formação adequada, conforme determinado na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tais dados chamaram a atenção pelo fato de que havia Instituições privadas para a formação de professores antes da implantação da UFFS na Mesorregião da Fronteira Sul, porém as escolas demonstraram essas demandas, principalmente para atendimento ao público da EJA, a qual, como demonstram estudos realizados, sofrem com o descaso e desassistência de políticas públicas para essa modalidade.

Posteriormente, minha aproximação maior com a EJA se deu quando ingressei como aluna especial neste Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFFS, para realizar o componente curricular de “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada pela Professora Dr^a Adriana Regina Sanceverino e, neste período de aprendizado, foi possível aprofundar o debate em torno da complexidade da atuação docente com estudantes jovens e adultos e a história de lutas pelo reconhecimento e pelo resgate da dívida social contraída pelo Estado e pelos sucessivos governos. Dentre as conquistas, o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica e que, por este motivo, as

instituições precisam atender e cumprir o que promulga a lei das diretrizes e bases da educação nacional – LDB nº 9394/96.

Minha experiência como egressa do Curso de Geografia – Licenciatura desta instituição, não foi diferente, pois comprovou a inexistência de componentes curriculares e ou estágios no Projeto Pedagógico do Curso e esse fato levantou o questionamento sobre a importância de uma formação que contemple e prepare os futuros docentes para atender às especificidades deste público que pertence à EJA.

Nesse contexto e com a proximidade com a temática da formação de professores para atender a especificidade da modalidade, instiguei-me a prosseguir com a pesquisa dando enfoque às questões dos Jovens e Adultos, que sofrem as consequências do sistema que se organizou e priorizou, ao longo da história do país, aos filhos e filhas dos senhores mais abastados e da grande elite brasileira, para só recentemente no contexto da educação, serem reconhecidos e ter essa dívida histórica reconhecida.

Dívida criada com a maioria do povo brasileiro, pobres, pretos, pardos, trabalhadores, subalternizados que buscam por meio da educação a transformação de sua realidade e, assim, conquistar o direito à sua cidadania.

Por isso, julga-se necessário investigar, no âmbito da UFFS/ Erechim, os cursos de formação e reforçar que a modalidade exige profissionais mais bem preparados para que os estudantes da EJA se sintam acolhidos e respeitados, dentro e fora, da escola.

1.2 APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS PRODUÇÕES

Toda pesquisa envolve uma revisão das teorias e dos conceitos em torno do assunto desejado. Nesse sentido, ter acesso aos estudos realizados em instituições de ensino em seus programas de pós-graduação, estudos feitos por outros pesquisadores e, assim, poder relacioná-los com a nossa intenção de pesquisa é o passo inicial para construção, não só do problema de investigação como a construção da nossa base teórica sobre o objeto de estudo, seja pelos conceitos elaborados, construídos ou desconstruídos, como também a possibilidade de averiguarmos em outros estudos, como se dá a coleta e a análise de dados, as interpretações diversas no campo ou na área de pesquisa por nós escolhida.

Esta técnica de pesquisa, conforme Morosini e Fernandes (2014), chamada Estado do Conhecimento, “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (p.155) e se caracteriza pela

“identificação, registro, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (p. 155). Ou seja, a partir do acesso aos trabalhos anteriormente divulgados, vinculados ao tema de pesquisa, encontra-se o aporte teórico para partir para a construção do estudo.

Nessa etapa da trajetória metodológica traçada, o estado do conhecimento possibilita a aproximação e a leitura de outros trabalhos produzidos e avaliados pelas Instituições nacionais, colaborando com a construção do conhecimento e das reflexões acerca do objeto de estudo.

Para amparar a investigação, busca-se em outras pesquisas referenciais teóricas e contribuições relevantes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto dos cursos de licenciaturas, como teses e dissertações das principais instituições de ensino do país. Esta procura pelo que foi escrito e pelo que foi pesquisado no campo da ciência é essencial para se estabelecer conexões e fundamentar teoricamente o que estamos investigando.

Nesse sentido, o Estado do Conhecimento será a metodologia utilizada, pois, na perspectiva social, especificamente nesta pesquisa, na área da educação, está diretamente relacionado “com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço” (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021), apontando para o entendimento do que foi encontrado.

Segundo Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021),

estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021, p. 21)

Nossa revisão de literatura apoiou-se, portanto, no Estado do Conhecimento devido à sistematização dos estudos encontrados que servirão de base teórica e metodológica para alcance dos objetivos da pesquisa.

Assim sendo, inicialmente se buscou no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) as produções científicas que se aproximassem do tema de pesquisa, os quais envolvem os conceitos de “Formação inicial”, “Ensino Superior”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Licenciatura”, termos relevantes para este estudo.

Realizou-se, a partir desta busca, o mapeamento das produções científicas dos últimos anos das instituições de ensino de diferentes regiões do Brasil, buscou-se conhecer como a

EJA e as particularidades desta modalidade aparecem nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, a fim de efetuar uma aproximação das pesquisas que foram realizadas com o objeto de estudo. Dessa forma, na elaboração do estado do conhecimento com a temática proposta nesta pesquisa, selecionou-se, previamente, alguns descritores para a busca avançada na plataforma da BDTD/IBICT.

A busca foi realizada no endereço eletrônico da BDTD, no período entre 12 de agosto a 14 de agosto de 2021, com o registro e o mapeamento das produções científicas de acordo com a temática. Escolhidos os descritores deixou-se sem definição o recorte temporal, pois consideramos que, pela atualidade do tema, seria importante, caso aparecessem, analisar e incluir todos os estudos relativos à formação docente na e para a Educação de Jovens e Adultos independente do período.

Nessa etapa, efetuou-se a busca com os descritores que mais se aproximassem da proposta de pesquisa, que trariam dentro dos textos os conceitos necessários para a nossa investigação, sendo, portanto, os descritores utilizados para a busca na BDTD: “EJA + Ensino Superior + Licenciatura”, contendo um espaço entre as palavras e o sinal “+” (mais). selecionou-se, nesta primeira etapa, o item “Todos os Campos”, na busca avançada, ou seja, título; autor; assunto; resumo em português; resumo em inglês; editor; ano de defesa.

Conforme consta no **Quadro 1**, obtivemos 22 resultados no total, desses 22 estudos somente quatro estavam em consonância com a proposta desta pesquisa.

Para ampliar a procura nas produções científicas, em um segundo momento, empregaram-se os seguintes descritores: “EJA + Licenciatura”, também com um espaço entre as palavras e o sinal “+” (mais), lançando como campo de busca avançada apenas “Resumo em Português”.

Nessa segunda busca, os trabalhos que continham as palavras indicadas nos descritores em seus resumos e que eram inerentes ao estudo, apareceram em maior número.

Com esta tentativa, obtivemos 46 resultados, sendo que somente 12 doze se aproximaram do objeto deste estudo, somou-se, assim, entre os dois conjuntos de descritores lançados na busca avançada, o total de 16 pesquisas (3 teses e 13 dissertações) encontradas e, portanto, a serem analisadas na etapa de revisão de literatura.

O **Quadro 1** a seguir, sintetiza o quantitativo das pesquisas científicas encontradas e que mais se aproximaram da proposta de pesquisa.

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados na base de dados/Repositório: BDTD/IBICT

DESCRITORES (PALAVRAS-CHAVE)	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	Nº DE TÍTULOS EM CONSONÂNCIA COM A PESQUISA	CAMPO PESQUISADO
EJA + Ensino Superior + Licenciatura	22	04	Todos os campos
EJA + Licenciatura	46	12	Resumo em Português

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos títulos pôde-se perceber que dos 22 trabalhos encontrados na busca do primeiro conjunto de descritores, apenas quatro estavam mais próximos da intenção desta pesquisa e os demais tratavam de outras temáticas da docência na EJA que não condiziam com a preocupação inicial. Dos trabalhos encontrados na segunda busca com novo conjunto de descritores, dos 46 resultados, apenas 12 indicavam a possibilidade de aproximação ao objeto a ser pesquisado, ou seja, como objeto de estudo os cursos de formação docente e a EJA.

Após a realização desta etapa e estando em andamento a análise dos resumos, notou-se que o foco principal da investigação não constava nos descritores e, assim, retornou-se à busca na BDTD e inseriu-se o novo descritor “Formação inicial”, para avaliar a existência ou não de outros estudos relevantes entre os não selecionados, porém observou-se que o fato de não ter sido empregado anteriormente não alterou a seleção, apareceram cinco trabalhos nos quais três já estavam sendo analisados e dois não condiziam com o objeto de estudo e já haviam sido desconsiderados na primeira análise nos títulos. Feita esta observação e consideração, prosseguiu-se com a análise dos trabalhos encontrados.

Para o refinamento das buscas entre as obras encontradas, realizou-se a leitura dos resumos em sua íntegra para avaliar a aproximação dos temas pesquisados com o objeto de pesquisa. A seguir, apresentou-se, no **Quadro 2**, a referência das Teses e das Dissertações encontradas no estado de conhecimento e que, pela análise dos resumos, mais se aproximaram desta investigação.

Quadro 2: Descrição das obras contendo Autoria, Título, Endereço eletrônico de busca, Ano, Tipo de pesquisa e Banco de Dados.

(continua)

Autor/Título da obra< Endereço eletrônico>	Ano Defesa	Tipo (Tese/Dissertação)	Banco de Dados
GONÇALVES, Becky Henriette. Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9595	2011	Tese	BDTD
PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. < https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FKF >	.2011	Tese	BDTD

(conclusão)

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. < https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4789?locale=pt_BR >	2013	Dissertação	BDTD
PEREIRA, Maria Rita Nascimento. A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração. < https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/572 >	2014	Tese	BDTD
BÄR, Maira Vanessa. O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação. < http://tede.unioeste.br/handle/tede/895 >	2014	Dissertação	BDTD
KAUFMAN, Nisiael de Oliveira. A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades. < http://bddtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_f333596c85603023b19e25fc3745e09d >	2015	Dissertação	BDTD
SILVA, Jéssica Fernanda França. Formação de professores para educação de jovens e adultos: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia em Sergipe. < https://ri.ufs.br/handle/riufs/12770 >	2016	Dissertação	BDTD
MONTENEGRO, Dhiego Souto. Formação inicial de professores de ciências (química e física) para a educação de jovens e adultos e o silenciamento dos cursos formadores. < http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2687 >	2016	Dissertação	BDTD
QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação. < https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6907 >	2016	Dissertação	BDTD
FARIAS, Alessandra Fonseca. O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134273 >	2016	Dissertação	BDTD
MELO, Rayane de Jesus Santos. EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular. < https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2022 >	2017	Dissertação	BDTD
MAMONA, Sara Soares Costa. Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da UEFS. < http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/536 >	2017	Dissertação	BDTD
ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente. < https://bddtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_e1910d56aa57d7aa7b031144c32ffc9 >	2018	Dissertação	BDTD
NASCIMENTO, Tályta Abrantes do. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular. < https://repositorio.unb.br/handle/10482/36751 >	2019	Dissertação	BDTD
DI NÁPOLI, Bruna Lorrany da Silva. A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos. < https://repositorio.bc.ufg.br/handle/tede/10300 >	2019	Dissertação	BDTD
OLIVEIRA, Gabriela de Paula Formação de professores de ciências naturais para atuação na educação de jovens e adultos na perspectiva da abordagem CTSA. < https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31804 >	2019	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

Conforme se pode observar, as pesquisas realizadas, no contexto da formação inicial de professores para a EJA teve representatividade a partir do ano de 2011 com duas Teses de doutoramento naquele período. Uma terceira Tese foi defendida em 2014 e todas as demais pesquisas realizaram-se para obtenção do grau de Mestre com Dissertações defendidas nos anos de 2013 (1); 2014 (1); 2015 (1); 2016 (4); 2017 (2); 2018 (1) e 2019 (3).

Observou-se que o maior número de trabalhos ocorreu no ano de 2016, com quatro (4) dissertações, seguido do ano de 2019, com três (3). Este fato chama a atenção, pois nota-se que estes dados demonstram que há um movimento e um envolvimento das instituições de ensin

o em relação ao atendimento da EJA nas diferentes regiões do país, o que demonstra o crescimento do interesse em torno da melhoria na formação dos seus educadores para a EJA.

1.2.1 Mapeamento das Produções

A partir da leitura realizada na íntegra dos resumos e de leituras flutuantes das obras, elaborou-se um quadro que sintetiza os dados mais relevantes de cada pesquisa e que apresentam elementos de proximidade com o foco na investigação.

Desse modo, no **Quadro 3**, abaixo, apresenta-se de forma esquematizada as informações mais relevantes para a esta investigação, facilitando a visualização dos dados de cada pesquisa, incluindo as Instituições de Ensino Superior (IES) em que se realizaram o campo de pesquisa do estudo, a metodologia de pesquisa e os principais resultados alcançados.

Quadro 3: Relação das pesquisas contendo: Ano/Referência da obra/ IES/ Campo de pesquisa/metodologia/principais resultados.

(continua)

Ano	Referência da obra	IES/Local	Campo de pesquisa/Metodologia/ Principais resultados
2011	GONÇALVES, Becky Henriette. Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação. < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9595 >	PUC-SP	Campo de pesquisa: III Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Universidade de Guarulhos/SP. Metodologia: Pesquisa-ação. Principais Resultados: Mediante o referencial freireano, destacam-se conceitos, como o resgate do saber de experiência feito, a leitura do mundo e da palavra no processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, a importância da práxis pedagógica do educador na construção contínua de sua identidade pedagógica. Faz-se ainda necessária a preocupação conjunta com a formação e a atuação docente, bem como a preparação inicial específica do futuro educador de EJA, no âmbito do Ensino Superior.

(continuação)

2011	<p>PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.</p> <p><https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FKF></p>	UFMG/ Belo Horizonte-MG	<p>Campo de pesquisa: Vinte e cinco educadores de jovens e adultos, sendo um de cada estado, e uma etapa de entrevistas individuais em profundidade, feitas com oito educadores, selecionados entre os que responderam ao questionário.</p> <p>Metodologia: Pesquisa exploratória, de aplicação de questionários com perguntas abertas e a segunda etapa, de entrevistas individuais em profundidade.</p> <p>Principais Resultados: Os educadores investigados têm formação diversificada e apresentam todos alguma Licenciatura, mas sem uma formação específica na EJA. Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana; a construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam-se alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem; identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição.</p>
2013	<p>ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I.</p> <p><https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4789?locale=pt_BR></p>	UFPB/João Pessoa-PB	<p>Campo de pesquisa: Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I.</p> <p>Metodologia: A abordagem teórica e metodológica utilizada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008).</p> <p>Principais Resultados: Após a escavação, a análise e a descrição dos achados, foi possível afirmar que a presença enunciativa da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia tem uma formação triádica. Ou seja, ela aparece a partir da existência da regularidade das funções enunciativas da EJA como direito, saberes e sujeitos; a função enunciativa dos sujeitos evidencia que a condição de existência fundamental da formação e da atuação do pedagogo, que se ocupa com a EJA, tem sua centralidade no conhecimento dos jovens, dos adultos e dos idosos concretos, assinalados por seu pertencimento às classes populares.</p>
2014	<p>PEREIRA, Maria Rita Nascimento. A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração.</p> <p><https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/572></p>	UNINOVE/São Paulo-SP.	<p>Campo de pesquisa: 4 Grupos de Trabalho (GTS) da ANPED, dos 10 últimos anos (2000-2012): os GTs 3, 8, 17 e 18 e uma escolha aleatória de 23 Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, das cinco regiões geográficas do país.</p> <p>Metodologia: Pesquisa documental de caráter exploratório.</p> <p>Principais Resultados: A ausência de Henrique Dussel e Freire nas referências bibliográficas das disciplinas de Fundamento da Educação de cursos de Pedagogia; tendo em vista a importância ímpar desses dois autores quando se trata de formação de professores no âmbito de uma Filosofia da Educação na América Latina.</p>

(continuação)

2014	BÄR, Maira Vanessa. O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação. < http://tede.unioeste.br/handle/tede/895 >	UNIOESTE/ Cascavel-PR	Campo de pesquisa: Quatro Universidades da região Oeste do Paraná ofertantes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura presencial e, também, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) da cidade de Cascavel/PR. Metodologia: Na revisão bibliográfica; foi utilizada a pesquisa documental, pautada em Leis, Resoluções e Deliberações Nacionais, Estaduais e Municipais. E a pesquisa de campo. Principais Resultados: Entre os resultados obtidos, observou-se que o curso de Ciências Biológicas Licenciatura presente nas quatro Universidades investigadas, pouco enfatizam sobre a EJA na formação inicial, refletindo assim, na atuação do professor nos centros da EJA.
2015	KAUFMAN, Nisiael de Oliveira. A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades. < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_f333596c85603023b19e25fc3745e09d >	UFSM /Santa Maria-RS	Campo de pesquisa: Cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Metodologia: A metodologia foi qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos, com acadêmicos de alguns cursos de licenciaturas da UFSM que atuaram na etapa do Ensino Médio da EJA em seus estágios supervisionados. Principais Resultados: Constatou-se, a partir das fragilidades dos estágios, a dificuldade de articulação teoria/prática e a necessidade de uma maior abordagem e aprofundamento da EJA nos cursos de licenciaturas da UFSM, considerando que essa modalidade possui muitas particularidades a serem reconhecidas na formação inicial dos futuros profissionais da educação.
2016	SILVA, Jéssica Fernanda França. Formação de professores para educação de jovens e adultos: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia em Sergipe. < https://ri.ufs.br/handle/riufs/12770 >	UFS/São Cristóvão-SE	Campo de pesquisa: Curso de Licenciatura em Pedagogia de duas IES (uma pública e uma privada). Metodologia: A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e como material para coleta dos dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Principais Resultados: Os dados mostram o desafio em que se encontra o curso de Pedagogia no que tange à formação inicial para atuação na EJA. Também evidenciou que o currículo do curso com somente uma disciplina no componente curricular obrigatório é insuficiente no tocante a conferir uma formação inicial aprofundada no tocante a EJA; a análise dos dados nos direcionou a confirmar que há carências nas abordagens das disciplinas que possam contemplar com profundidades as especificidades da EJA.
2016	Montenegro, Dhiego Souto. Formação inicial de professores de ciências (química e física) para a educação de jovens e adultos e o silenciamento dos cursos formadores. < http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2687 >	UEPB/ Campina Grande-PB	Campo de pesquisa: Cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba. Metodologia: Pesquisa qualitativa com revisão e análise dos documentos oficiais e técnicos; entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados. Principais Resultados: Foi verificada a falta de orientação voltada para a EJA nos documentos oficiais (Pareces e Diretrizes) que orientam, por sua vez, os documentos técnicos (PPP), tornando esse diálogo ainda distante. Em relação as falas dos professores formadores, ficou perceptível que para maioria dos entrevistados não há discussão que seja voltada para uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fator tem oferecido obstáculo ao professor formador e aos professores em formação quanto ao enfrentamento dos desafios cotidianos de sua prática docente.

(continuação)

2016	<p>QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação.< https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6907></p>	UFOP/Marina-MG	<p>Campo de pesquisa: Cursos de licenciatura em Pedagogia existentes em Minas Gerais com curso presencial, totalizando nove Instituições.</p> <p>Metodologia: A pesquisa usou abordagens qualitativa e quantitativa; foi aplicado um questionário para os graduandos dos cursos de Pedagogia, com questões fechadas; pesquisa documental, quando analisados os projetos pedagógicos.</p> <p>Principais Resultados: Constatou-se com base nas falas dos graduandos que estes acreditam na importância de uma formação para o docente que seja específica e voltada para a EJA; verificou-se que os cursos de Pedagogia possuem disciplinas específicas e ações voltadas para o ensino do futuro educador da EJA nas Instituições. No entanto, essas não são suficientes para preparar o profissional que atuará em tal modalidade, com uma formação que seja de qualidade e que atenda às especificidades do público da EJA.</p>
2016	<p>FARIAS, Alessandra Fonseca. O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134273></p>	UNESP/Presidente Prudente-SP	<p>Campo de pesquisa: Curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo; investigaram cinco cursos de Pedagogia das Universidades USP, UNESP e UNICAMP.</p> <p>Metodologia: A base metodológica foi a abordagem qualitativa e utilizaram da análise documental para a revisão de políticas públicas e de documentos oficiais, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados empíricos.</p> <p>Principais Resultados: Os dados permitiram identificar, entre outros aspectos, que o preparo do professor de jovens e adultos ainda não está definido na prática de formação docente de alguns dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades do Estado de São Paulo e que, portanto, cabe às instituições formadoras desenvolvê-la de modo a acompanhar o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais recentes e pertinentes; Observam que a partir da consolidação de um plano de formação específico e efetivo para professores dos Anos Iniciais da EJA, sustentado pelos pilares das políticas públicas já asseguradas, o espaço destinado a essa modalidade nos cursos de Pedagogia passará a existir e não mais a resistir com iniciativas isoladas num país cuja demanda por educação de jovens e adultos é enorme e urgente.</p>
2017	<p>MELO, Rayane de Jesus Santos. EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2022></p>	UFMA/São Luís-MA	<p>Campo de pesquisa: Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).</p> <p>Metodologia: Foi utilizada a abordagem qualitativa tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas. Na investigação documental analisado o discurso presente no Projeto Político Pedagógico e nos programas das disciplinas.</p> <p>Principais Resultados: A formação inicial de professores de matemática para atuar na EJA continua sendo deixada a parte pelas instituições públicas de ensino superior do Maranhão UEMA e UFMA, uma vez que ambas, com base no PPPC do curso de Matemática, ainda não deram a devida importância para essa modalidade de educação. O IFMA apresentou um Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática com discurso voltado à qualificação dos licenciandos para atuarem em diferentes níveis e modalidades de educação, entretanto, não foi possível a realização de entrevistas com seus professores.</p>

(continuação)

2017	MAMONA, Sara Soares Costa. Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da UEFS. < http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/536 >	UEFS/Feira de Santana-BA	<p>Campo de pesquisa: Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.</p> <p>Metodologia: A abordagem escolhida foi a qualitativa e as técnicas utilizadas foram análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários.</p> <p>Principais Resultados: a) foi apontada a necessidade de inclusão de estudos e de reflexões sobre a EJA ao longo do curso; b) a possibilidade de reiterar nos documentos oficiais que o locus de atuação dos professores licenciados em matemática é as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; c) que sejam realizadas análises sobre as listas de referências livros/textos de leitura obrigatória ou opcional – considerando a inclusão de referências bibliográficas que aprofundem as compreensões sobre adolescentes, juventude(s) e adultos; d) que discussões sobre a EJA seriam incluídas no Estágio Curricular Supervisionado, possibilitando que um dos componentes desse Núcleo efetue o trabalho na EJA; e) a possibilidade de ampliação das ementas dos componentes de Instrumentalização para o Ensino da Matemática; f) a possibilidade de incluir professores da Educação Básica que atuam na matemática e diretores/gestões de espaços escolares formais e/ou informais no processo de reformulação do PPPC no sentido de assegurar voz e escuta a esses sujeitos em seus lugares de fala.</p>
2018	ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente. < https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UEPB_e1910d56aa57d7aa7b031144c32ffc9 >	UEPB/Campina Grande-PB	<p>Campo de pesquisa: Cursos de Licenciaturas do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande; sujeitos da pesquisa 12 professores com formação nas licenciaturas de Letras, Letras/Inglês, Matemática, História, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Educação Física.</p> <p>Metodologia: Estudo de caso do tipo etnográfico; utilizamos entrevistas e questionários.</p> <p>Principais Resultados: Os resultados indicam a necessidade de aprimoramento e de adequação do currículo dos cursos de licenciaturas para a melhoria na formação de professores. Como produto da dissertação foi elaborado um manual com os procedimentos para a realização de uma oficina com orientações para profissionais interessados em atuar na EJA.</p>
2019	NASCIMENTO, Tályta Abrantes do. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular. < https://repositorio.unb.br/handle/10482/36751 >	UnB/Brasília-DF	<p>Campo de pesquisa: Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e o Projeto de Extensão realizada na cidade de Planaltina.</p> <p>Metodologia: Metodologia com base nos princípios formadores do materialismo histórico-dialético e técnicas da pesquisa-ação e pesquisa participativa para coleta de dados e análises e reflexões de falas, depoimentos, rodas de conversas e textos dos/as trabalhadores estudantes do projeto.</p> <p>Principais Resultados: Concluiu-se o trabalho com algumas reflexões acerca de desafios e contradições encontradas no projeto e apresentamos análises do discurso dos/as trabalhadores a fim de encontrarmos soluções em longo prazo para potencializar ações no projeto de Extensão EJA na UnB-FUP.</p>

(conclusão)

2019	DI NÁPOLI, Bruna Lorrany da Silva. A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos. < https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10300 >	UFG/Goiânia-GO	<p>Campo de pesquisa: Curso superior de Pedagogia da FE/UFG.</p> <p>Metodologia: Revisão bibliográfica, questionários, sessões de grupo focal, estudo documental (leis, diretrizes e Projeto Político Pedagógico).</p> <p>Principais Resultados: Uma das conclusões que se revela nos achados desta pesquisa é a invisibilidade da EJA no curso de Pedagogia. Razão pela qual a senha de acesso à EJA se dá, quase sempre, pelo estágio curricular obrigatório, por meio dos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG, estratégia empregada para capturar pistas da relação entre a formação inicial do curso de Pedagogia e a EJA..</p>
2019	OLIVEIRA, Gabriela de Paula Formação de professores de ciências naturais para atuação na educação de jovens e adultos na perspectiva da abordagem CTSA. < https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31804 >	UFMG/Belo Horizonte-MG	<p>Campo de pesquisa: Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia da Universidade Federal de Minas Gerais.</p> <p>Metodologia: A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa com caráter descritivo e interpretativo; os dados da pesquisa emergiram por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Principais Resultados: Os resultados da pesquisa evidenciaram que os graduandos da área de Ciências Naturais da UFMG apontaram lacunas nos cursos de graduação em Biologia, Física e Química, quanto às temáticas da EJA, abordagem CTSA e SD que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; a) os graduandos apresentaram pouco conhecimento sobre as temáticas; b) identificou-se que a ausência de experiências ao longo da formação inicial dos graduandos da área de ciências naturais dos cursos de Química, Física e Biologia da UFMG contribuiu para o pouco conhecimento constatado e c) confirmou-se a relevância da elaboração de um Curso de Formação Continuada de educadores de Química, Física e Biologia, que contribua para a construção de conhecimentos necessários a estes docentes para trabalhar a Abordagem CTSA e a Sequência Didática na EJA.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa.

Conforme podemos identificar no Quadro 3, quanto às IES em que foram realizados os estudos, essas se encontram distribuídas em diferentes regiões do país, desse modo, apareceram pesquisas em instituições das regiões Sudeste (PUC-SP; UFMG-MG; UNINOVE-SP; UFOP-MG; UNESP-SP); Nordeste (UFPB-PB; UFS-SE; UFMA-MA; UEFS-BA; UEPB-PB); Sul (UNIOESTE -PR; UFSM-RS) e Centro-Oeste (UnB-DF; UFG-GO).

Importante destacar o envolvimento de instituições públicas de renome, uma vez que por meio das pesquisas, essas IES estão fazendo frente a um movimento de melhoria da educação de jovens e adultos brasileiros que se encontram à procura de escolas para concluir seus estudos, conforme garante a Constituição Brasileira.

Assim, essa busca por melhorias para a EJA se torna imprescindível, pois a atuação dos educadores é a chave para que esses estudantes se sintam reconhecidos, compreendidos e

acolhidos em todos os aspectos da vida estudantil, ou seja, da garantia ao seu direito a uma educação de qualidade como cidadão trabalhador e produtor de conhecimento.

1.2.2. Uma análise dos estudos e aproximações com a pesquisa

Realizamos, nesta seção, a análise e a identificação dos elementos de aproximação com o objeto de pesquisa, destacando a seguir os objetivos de cada estudo, as dissertações ou as teses, encontrados no estado do conhecimento, como os autores recorrentes da área específica da EJA citados pelos pesquisadores e pelas palavras-chave utilizadas, a fim de ressaltar a importância desses estudos para a fundamentação teórica, identificando, dessa forma as pesquisas que mais se aproximaram desta proposta de investigação.

Inicialmente, apresentou-se a tese intitulada **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação** - PUC-SP, de Becky Henriette Gonçalves (GONÇALVES, 2011), teve como objetivo a construção e o desenvolvimento de uma proposta de currículo para a formação inicial de educadores(as) de jovens e adultos subsidiada pelos referenciais freireanos no âmbito do Ensino Superior.

Os autores que embasaram a fundamentação teórica na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos foram Di Pierro (1999); Di Pierro e Graciano (2003); Freire (1979, 1992, 1993, 1996, 2000, 2003, 2005a, 2005b, 2006^a, 2006b); Freire e Macedo (1990); Freire e Betto (1985); Freire e Shor (1986); Freitas (2008); Haddad e Di Pierro (2000^a, 2000b) e Soares (2009).

As palavras-chave utilizadas foram “Currículo – Formação de Professores – Teoria Freireana – Educação de Jovens e Adultos”.

Rosa Cristina Porcaro, em sua tese intitulada **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos** - UFMG (PORCARO, 2011), teve como objetivo investigar a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente em tal cenário educacional. Dentro dos objetivos específicos, a autora pretendeu investigar sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA; analisar a inserção profissional do educador de EJA; identificar desafios e possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores; analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão e ao impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção profissional.

Segundo a autora, no embasamento teórico do estudo, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores, que trouxeram importantes contribuições, essenciais à análise da questão, como Paulo Freire (1981, 1987, 1989, 1995, 2008, 2009), Claudia L. Vóvio (2010); Júlio Diniz-Pereira (2001, 2006, 2007, 2009); Leôncio J. Soares (1996, 2004, 2005, 2006, 2010); Maria Clara Di Pierro (2000, 2001, 2005, 2010); Marta Kohl de Oliveira (2007); Maria Margarida Machado (2001, 2008, 2010); Miguel Arroyo (2005, 2006); Sergio Haddad (2007); Vanilda Paiva (1987).

As palavras-chave utilizadas são “educação de jovens e adultos – formação – profissionalidade docente”.

O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I - UFPB é o título da Dissertação de Marcos Angelus Miranda de Alcântara (ALCÂNTARA, 2013), esta pesquisa teve o objetivo de investigar a presença enunciativa da EJA no Curso de Pedagogia e como objetivo central analisar e descrever a ordem do discurso sobre a EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I. A abordagem teórica e metodológica utilizada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008).

A fundamentação teórica apresentou autores da EJA como, Miguel Arroyo (2006); Brandão (2001, 2008); Di Pierro (2008, 2010); Freire (1981, 2003, 2012); Haddad e Di Pierro (2000); Haddad (2007, 2009); Kohl (1995); Paiva (1987); Ribeiro (1999); Rummert e Ventura (2007).

As palavras-chave utilizadas pelo autor na pesquisa foram “Educação de Jovens e Adultos – Curso de Pedagogia - Análise Arqueológica do Discurso”.

A pesquisa que foi realizada por Maria Rita Nascimento Pereira em sua Tese de Doutorado, intitulada **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil - A Educação de Jovens e Adultos - EJA como ilustração**, (PEREIRA, 2014), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE-SP, tem como tema da investigação a Formação de Professores na América Latina, com foco no atual contexto brasileiro, tendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como ilustração. Conforme a autora, o tema surge de uma “suspeita” sobre a real presença e o alcance de autores como Enrique Dussel, mentor de uma conhecida proposta de Filosofia da Libertação, entre muitas tentativas no continente, e Paulo Freire, mentor da chamada Pedagogia da Libertação.

Os autores que compuseram a fundamentação teórica foram Dussel (1973, 1983, 1987, 1995, 2000, 2009); Brandão (1984); Freire (1976,1980, 1982, 1992, 2001, 2004, 2005); Gadotti (1984, 1990, 1991, 1997, 2000); Soares (1996).

As palavras-chave utilizadas foram “Dussel-Freire - América Latina - Formação de Professores - Educação de Jovens e Adultos - Filosofia da Educação”.

Na Dissertação de Maira Vanessa Bär (BÄR, 2014), intitulada **O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação** – UNIOESTE/PR teve como objetivo identificar, descrever e analisar aspectos da formação de professores de Ciências Biológicas da região Oeste do Paraná para a atuação na EJA.

Foi utilizado, para o desenvolvimento da pesquisa, o método de revisão bibliográfica em que autores como Gatti e Nunes (2008), Freire (1967, 2011), Arroyo (1999, 2006), Haddad e Di Pierro (2000); Machado (2000), Soares (2006), Ventura (2012) serviram de embasamento e fundamentação teórica.

Palavras-chaves do resumo: “Educação de Jovens e Adultos (EJA) - formação de professores - ensino de ciências”.

Nisiael de Oliveira Kaufman, autora da Dissertação **A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades** (KAUFMAN, 2015) da UFSM-RS, buscou identificar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades desta modalidade na etapa do Ensino Médio.

Como principal aporte teórico, foram utilizadas por Kaufman (2015) as proposições de Freire (1987, 1992, 1997, 2011) em diálogo com outros autores como Gadotti (1995, 2003, 2009), Soares (1996, 2002, 2011), Arroyo (2001, 2003, 2004, 2006, 2010, 2011, 2012), Brandão (2004), Romão (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), Rummert (2007), Soares (1996, 2002, 2008, 2011).

Palavras-chave utilizadas foram “Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial – Licenciaturas - Ensino médio”.

Na Dissertação de Jéssica Fernanda Franca Silva, intitulada **Formação de professores para educação de jovens e adultos: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia em Sergipe** – UFS/SE, nesta pesquisa, Silva (2016) buscou analisar a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior em Sergipe (uma instituição pública e uma privada).

Fundamentou a pesquisa no que propõe os principais dispositivos legais, bem como nos estudos de Freire (1983), Haddad (2000), Di Pierro (2000, 2003), Soares (2006), Arroyo (2006), Machado (2001), Ribeiro (1999), Soares (2002, 2006).

Palavras-Chave utilizadas foram “Educação de Jovens e Adultos - Formação de Professores - Curso de Pedagogia – Currículo”.

Formação Inicial de Professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos formadores – UEPB/PB é o título da Dissertação de Mestrado de Dhiego Souto Montenegro (MONTENEGRO, 2016), o autor buscou em seu estudo verificar como as discussões da realidade da EJA se expressavam dentro dos cursos de formação inicial de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba. Para fundamentar a base teórica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, Montenegro (2016) buscou o referencial em autores como, Arroyo (2006), Di Pierro (2005, 2014), Machado (2008), Paiva (2013), Ribeiro (2014), Soares (2004, 2006, 2008).

Palavras-chave utilizadas: “Formação de Professores - Educação de Jovens e Adultos - Ensino de Ciências”.

Na Dissertação de Ana Helena Oliveira Queiroz, pela UFOP/MG, intitulada **A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação** (QUEIROZ, 2016), o objetivo foi investigar as condições propostas nos cursos presenciais de Pedagogia para a formação inicial do educador de jovens e adultos nas Universidades Federais de Minas Gerais. O foco esteve compreensão do olhar e da percepção do aluno concluinte do curso de Pedagogia com relação ao processo de formação que possibilitasse a atuação na EJA.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, a autora abordou os seguintes autores: Arroyo (1996, 2006, 2007, 2008, 2011), Barreto (2006), Di Pierro (2004, 2005), Freire (1987, 1989, 1992, 1996), Haddad (2002, 2007), Haddad e Di Pierro (1994, 2000), Laffin (2007), Machado (2000, 2010), Moll (2004), Paiva (1973), Paiva (2005, 2006), Ribeiro (2001), Rummert e Ventura (2007), Soares (2006, 2008, 2010, 2011), Vóvio (2010).

Palavras-chave: “Formação Inicial - Educação de Jovens e Adultos - Curso de Pedagogia”.

Alessandra Fonseca Farias é a autora da Dissertação **O Processo de Formação Inicial de Professores dos Anos Iniciais da EJA: Uma Análise do Curso de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo** (FARIAS, 2016), pelo PPGE da UNESP-SP, que teve como objetivo investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais nas três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise do Curso de Pedagogia. A autora delimitou-se a investigar cinco cursos de Pedagogia das Universidades USP, UNESP e UNICAMP.

Farias (2016) apresentou em sua base teórica autores da EJA como, Arroyo (2006), Freire (1980, 1982, 1987, 1992, 2000, 2002), Haddad e Di Pierro (1994), Machado (2008, 2011), Paiva (2009), Paiva (1983), Ribeiro (1999), Soares (2001, 2004, 2006, 2007, 2011).

Palavras-chave utilizadas: “Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Políticas Públicas para a EJA - Formação do Professor dos Anos Iniciais de EJA - Identidade profissional do Pedagogo”.

EJA nas Licenciaturas em Matemática de São Luís (MA): Os Discursos sobre a Estrutura Curricular - UFMA/MA, dissertação escrita por Rayane de Jesus Santos Melo (MELO, 2017) tem como objetivo analisar a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores de matemática em três Instituições Públicas de Ensino Superior de São Luís, com o intuito de se compreender como os cursos de Licenciatura em Matemática estão capacitando os futuros profissionais de ensino para atuação nessa modalidade de educação.

A fundamentação teórica contou com os seguintes autores da EJA: Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Freire (1979, 2016), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad (2000), Laffin e Gaya (2013); Soares (2008, 2009).

Palavras-chave: “Interdiscurso - Ensino Superior – Legislação - Projeto Político Pedagógico”.

Sara Soares Costa Mamona em sua Dissertação, intitulada **Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre a Modalidade na Formação Inicial de Professores de Matemática da UEFS** – UEFS/ BA, Mamona (2017), propôs-se a investigar, no âmbito da formação inicial de professores de matemática os conhecimentos profissionais necessários ao professor licenciado para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos-EJA, modalidade da Educação Básica.

Nessa pesquisa a contribuição teórica no contexto da Educação de Jovens e Adultos se baseou em obras de autores como: Arroyo (2005, 2006), Brandão (1985), Freire (1987, 1988), Laffin e Gaya (2013), Machado (2008), Paiva (2006), Soares (2008, 2011), Ventura (2013).

Palavras-chave utilizadas: “Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial de Professores de Matemática - Licenciatura em Matemática”.

Na Dissertação intitulada **Da Formação Inicial à Continuada para a EJA: Desafios e Implicações para a Prática Docente** - UEPB/PB, de Caroline Diniz Nóbrega Alves (ALVES, 2018), encontrou-se como objetivo de investigação analisar a formação inicial e a continuada de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Como base teórica para a Educação de Jovens e Adultos, a autora buscou em autores como Comerlato (2015), Di Pierro (2005), Freire e Shor (1986), Freire (1997, 2001, 2011), Haddad e Di Pierro (2000), Haddad e Ximenes (2008), Paiva (1973).

Palavras-chave usadas: “Educação de Jovens e Adultos - Formação Docente - Políticas Educacionais - Prática Docente”.

A Dissertação de Tállyta Abrantes do Nascimento (NASCIMENTO, 2019), intitulada **Educação de jovens e adultos e extensão universitária: à Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular** – UnB/Brasília-DF, teve como propósito analisar a relação dialética entre ações educativas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e o Projeto de Extensão realizado na cidade, que acolhe a classe trabalhadora como sujeitos de direito à educação.

Após leitura mais atenta sobre o trabalho de Nascimento (2019), observou-se que nesta pesquisa a análise do estudo ocorreu no contexto do projeto de extensão “EJA na UnB-FUP” junto aos estudantes trabalhadores da instituição, não havendo, portanto, uma relação direta com a proposta de pesquisa que trata da formação inicial de professores para atuar na modalidade EJA. Sendo assim, entre os trabalhos selecionados esta pesquisa não possui a abordagem que buscamos da formação docente para a EJA, não correspondendo a finalidade de compreender como se dá a formação inicial de educadores naquela instituição.

Na pesquisa de Mestrado de Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli, intitulada **A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos** – UFG/GO, Di Nápoli (2019) trabalha de forma relacionando os temas da formação inicial de professores e Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral da pesquisa está em buscar compreender aspectos do curso de Pedagogia que servem de alicerce para pensar o exercício docente junto à EJA.

No referencial teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos encontram-se os seguintes autores: Arroyo (2006, 2017), Fávero (2011), Freire (2000, 2011, 2013), Machado (2000, 2002), Paiva (2016), Soares (2003, 2008).

Palavras-chave do resumo: “Formação inicial de professores - Educação de Jovens e Adultos - Curso de Pedagogia”.

Gabriela de Paula Oliveira é a autora da Dissertação **Formação de Professores de Ciências Naturais para atuação na Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Abordagem CTSA** – UFMG/ MG. Nessa pesquisa, Oliveira (2019) teve como principal objetivo buscar contribuições de graduandos dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia da Universidade Federal de Minas Gerais quanto às possíveis lacunas em sua formação inicial, tendo em vista o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a

Sequência Didática (SD) e com a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA).

Os autores que embasaram a fundamentação teórica acerca da EJA na pesquisa foram Arroyo (2006, 2017), Freire (1987, 2002d), Porcaro e Soares (2011).

Palavras-chave utilizadas: “Ciência, Tecnologia, Sociedade, Meio Ambiente (CTSA) - Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Sequência Didática (SD) - Formação Inicial e Continuada de professores de Ciências Naturais”.

Das pesquisas acima apresentadas, observou-se a presença do debate da EJA em diversos cursos da área das ciências biológicas e de exatas, além dos Cursos de Pedagogia. Sendo importante destacar o Curso de Licenciatura em Pedagogia com sete pesquisas (PUC/SP; UFPB /PB; UFS/SE; UFPB; UFOP; UNESP/SP; UFG/GO); Ciências Biológicas Licenciatura com uma pesquisa (UNIOESTE/PR); Curso de Licenciatura em Matemática com duas pesquisas (UFMA/MA; UEFS/BA); Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia com uma pesquisa (UFMG/MG).

Vale ressaltar que duas pesquisas no âmbito da formação inicial, tiveram como objeto de estudo a investigação em diversos cursos de licenciatura das instituições, sendo que a de Alves (2018), que investigou os cursos de Letras, Letras/Inglês, Matemática, História, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Educação Física, da UEPB/PB e a pesquisa de Kaufmann (2015) em que a autora analisou os cursos de licenciaturas em Matemática (noturno), Letras-Português e Literatura e a de Língua Portuguesa, História e Física (diurno) da UFSM/RS, a partir de acadêmicos que atuaram na etapa do Ensino Médio da EJA em seus estágios supervisionados.

Para finalizar a análise dos campos de investigação, as pesquisas de Porcaro (2011) e Pereira (2014) tiveram seu objeto de estudo relacionados à temática da EJA, sendo que uma pesquisou a partir de entrevistas com 25 educadores de jovens e adultos, um em cada estado do país e a outra realizou uma pesquisa documental a partir de 4 Grupos de Trabalho (GTS) da ANPED, dos 10 últimos anos (2000-2012): os GTs 3, 8, 17 e 18 e uma escolha aleatória de 23 Instituições de Educação Superior, Públicas e Privadas, das cinco regiões geográficas do país.

Vê-se, assim, que entre os trabalhos selecionados, a grande maioria se concentrou na área de Licenciatura em Pedagogia e que apesar das poucas representatividades em outras áreas do conhecimento, os resultados alcançados em maioria significativa, alertou para uma necessidade de mais atenção, mudanças e melhorias no atendimento específico para a formação inicial para a EJA em todos os trabalhos.

Este fato reforça a necessidade de se ampliar o debate em todas as instâncias nas instituições de ensino superior, uma vez que alerta para situação específica e as exigências que se fazem urgente no caso da EJA, a fim de propiciar aos futuros educadores uma formação que lhes ofereça condições de trabalhar nessa modalidade que faça parte do cenário político educacional e que ainda avança em passos lentos.

Dentre as pesquisas acima apresentadas, selecionam-se também os conceitos e os autores que mais apareceram no debate teórico dentro do enfoque da “Formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos”.

Desse modo, no **Quadro 4**, a seguir, apresentam-se os principais conceitos identificados nas abordagens das pesquisas e os autores recorrentes da área da educação, tanto aqueles que são pesquisadores que se dedicam à área específica da EJA, quanto aos que estudam e abordam temas da educação em geral.

Quadro 4: Principais conceitos e autores encontrados nas obras selecionadas.

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): principais conceitos e autores		
CONCEITOS ABORDADOS /Nº de Trabalhos	AUTORES DA ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	AUTORES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO
Profissionalidade Docente (1)	*Freire (1995, 1997); Diniz-Pereira e Fonseca (2001); Vóvio (2010);	Contreras (2002); Hoyle (1980); Gimeno (1990); Gatti e Barreto (2011);
Prática docente/pedagógica (8)	*Freire (1979, 1980, 1982, 1992, 1993, 1996, 2000, 2002, 2005, 2006); Freire e Macedo (1990); Dussel (1974,1977, 1984); Gadotti (2006):	Tardif (2008); Libâneo (1992); Nóvoa (1995)
Políticas públicas/ Formação / (15)	*Freire (1987, 1996, 2000, 2002); Di Pierro (2000, 2004, 2005, 2008, 2010, 2012, 2014); Paiva (1987, 2006); Soares (2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007,2008,2011); Soares e Simões (2005); Soares e Pedroso (2013); Ribeiro (1999); Martins (2009); Haddad (2007, 2009); Haddad e Di Pierro (1994, 2000); DI PIERRO et al.(2001); Saul (2000); Machado (2000, 2001, 2002, 2008, 2008, 2010, 2011); Arroyo (2005, 2006); Barros (2011); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Rummert; Ventura (2007); Vóvio (2005, 2008, 2010); Porcaro (2011); Moll (2004) ; Henz (2010, 2014); Ventura (2012); Comerlato(2015); Barcelos (2006); Laffin e Gaya (2013);	Saviani (1984, 2005, 2009, 2013); Beisiegel (1997, 2005); Gatti e Barreto (2009); Leite (2011); Gatti (2010); Azevedo et al. (2012); Scheibe (1983);Amorim, et al. (2012); Strelhow (2010); Fávero (2009); Diniz-Pereira (2006); Candau (2014, 2015); Ibernón (2009); Brzezinski (2010); Sartori (2009); Nóvoa (1992, 1995)
Currículos (3)	*Silva (2009); Freire (2006); Freire e Shor (1986); Apple (2006); Saul (1998, 2008); Moreira (1990); Arroyo (2006); Almeida (2009); Ferreira (2008)	*Bretas (2009).
Outros *	*Brandão (1981, 2008); Chizzotti (2006); Thiollent (2009); Gohn (2006); Paludo (2000-2003); Paiva (1973, 1983);	Almeida e Pimenta (2014).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa.

(*) Estágios supervisionados; Pesquisa-ação; Educação popular; Extensão universitária, entre outros.

Importante destacar que se encontram na fundamentação teórica de todas as pesquisas, citações de autores que se dedicam a estudos específicos na área da EJA, uma vez que se observou maior número de autores/conceitos na abordagem do contexto da formação de professores e políticas públicas de formação.

Assim, a partir da análise dos resumos e da realização da leitura flutuante sobre a fundamentação teórica, pelas quais os pesquisadores embasaram seus estudos, pode-se observar que muitos autores e estudiosos da área da Educação de Jovens e Adultos estão presentes em todas as pesquisas selecionadas no Estado do Conhecimento, estabelecendo e reiterando a importância destes estudos na temática de investigação ora proposta neste projeto.

2 ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Problema de Pesquisa

Baseado no conhecimento adquirido com a realização de uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), intitulada, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e das leituras de pesquisas e estudos sobre políticas da educação, formação docente e da reformulação da legislação, que incluiu a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação básica, sabendo-se das dificuldades pelas quais passam professores e estudantes da EJA dentro do atual cenário político e econômico, marcado por retrocessos, pela falta de investimentos e da quase inexistência de formação (inicial ou continuada) específica para esta modalidade, acredita-se ser de suma importância aprofundar os estudos e analisar como os cursos de graduação em licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Erechim, preparam os futuros docentes para trabalhar com turmas da EJA.

Neste sentido, busca-se um dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional o qual menciona a postura e a responsabilidade desta instituição para com a qualidade da formação de professores, conforme segue:

3. Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada (UFFS, 2009).

Portanto, o problema de pesquisa pode ser expresso da seguinte forma: A formação inicial nos cursos de licenciatura da UFFS/Campus Erechim-RS atende às particularidades da EJA?

2.2 Objetivos

2.2.1 Geral

Analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS.

2.2.2 Específicos

- Mapear estudos e pesquisas existentes na bibliografia referenciada para o aprofundamento dos conceitos teóricos sobre a formação inicial para a modalidade “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”;
- Analisar documentos legais, particularmente no que se refere ao atendimento da formação de professores para a “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”;
- Identificar os elementos constitutivos do campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, sob o enfoque da educação popular, constante nos princípios basilares da constituição desta instituição;
- Conhecer o processo formativo dos licenciandos(as), licenciados(as) e dos Coordenadores Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UFFS/ *Campus* Erechim, identificando quais as relações com a EJA foram construídas e ou constituídas ao longo da formação inicial;
- Elaborar um documento apresentando o resultado da pesquisa atendendo à exigência do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, visando apresentá-lo como o produto final.

2.3 Abordagens e tipo de pesquisa

Pela abordagem no campo educacional, na qual se insere esta pesquisa, a mesma se caracteriza como pesquisa qualitativa. Para Gatti e André (2008), a característica deste método está na contramão do método quantitativo, ou seja, está na “busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão”. (p.07)

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é aquela que responde aos questionamentos muito singulares, dentro de estudos e pesquisas sociais, ela se preocupa com “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21). Assim, na pesquisa pelo método qualitativo experencia-se a interpretação das realidades sociais, ou seja, evitam-se números e estatísticas.

A partir dos objetivos traçados, essa pesquisa se caracterizará como pesquisa exploratória e descritiva em suas fases ou níveis. Para Gil (2008), as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p.27) a qual nos remete aos conceitos mais gerais na etapa inicial de uma investigação a partir da revisão bibliográfica. E, por pesquisa descritiva, esse autor explica

que ela “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p.28).

Conforme Gil (2008),

as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2008, p.28)

Portanto, ambas possibilitarão a aproximação com os objetos investigados. Segundo os fundamentos metodológicos, adota-se como procedimentos técnicos nesta investigação, a pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental difere da bibliográfica apenas pela natureza das fontes. Enquanto a primeira caracteriza-se por compreender materiais que não passaram por tratamentos e/ou que podem sofrer alterações no decorrer da pesquisa, a segunda tem como característica as contribuições de outros pesquisadores e estudiosos que analisaram e consolidaram conceitos e aspectos do problema investigado, construíram, desse modo, um referencial teórico (p. 50-51).

No tocante à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que essa “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p.183) e sobre a pesquisa documental, as autoras definem que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (p.174).

Por “fontes primárias”, entenda-se o conjunto de documentos, livros, teses, legislações que “seriam consideradas a matriz explicativa do objeto em estudo, estabelecendo, com tal objeto, uma relação de dependência. Desse modo, as fontes seriam autossuficientes [*sic*] na sua condição de matriz explicativa” (CAMPOS; CURY, 1997, n.p.).

2.4 *Lócus* e sujeitos da investigação

O *lócus* de investigação será a Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Erechim-RS. Os sujeitos da investigação serão os coordenadores dos cursos de licenciaturas do campus Erechim (06), sendo os cursos de Geografia- Licenciatura; História- Licenciatura; Pedagogia-Licenciatura; Filosofia-Licenciatura; Ciências Sociais-Licenciatura e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, assim como também alunos matriculados (03) que estejam nas fases finais do curso, realizando os estágios supervisionados, preferencialmente, em turmas de EJA e alunos egressos (03) que estejam

atuando com turmas de EJA nas escolas ou que atuaram em seus estágios supervisionados. Nesse sentido, a investigação contabilizará 12 sujeitos.

A seleção de três alunos matriculados e de três egressos dos cursos se dará a partir do enquadramento com a atuação com turmas de EJA, tanto nos estágios como após a conclusão do curso, independente da área de atuação, sendo preferencialmente um representante para cada um dos seis (06) cursos de licenciaturas do Campus. Desse modo, os dados coletados serão analisados e relacionados com as abordagens dos conceitos que fundamentam a base teórica da pesquisa em consonância com os objetivos da pesquisa.

2.5 Instrumentos de pesquisa e abordagem de análise

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a realização desta pesquisa constará da revisão bibliográfica, buscando estudos sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos e da formação de professores (Estado do Conhecimento), além da revisão e da análise documental na legislação vigente e outros ordenamentos legais que sejam pertinentes ao objeto de estudo, assim como a revisão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da UFFS/Erechim/RS.

Nessa seção, apresentam-se os caminhos a serem trilhados para a obtenção do resultado a esta investigação, da resposta à questão formulada para esta pesquisa.

Mas o que é “Pesquisa”? Que trajetórias realizar a fim de esclarecer e chegar aos resultados esperados? Para responder a essas indagações será preciso construir o caminho. Segue-se, portanto, a fundamentação metodológica que orientará e dará os subsídios necessários para se alcançarem os objetivos e as respostas para as inquietações.

Assim sendo, para iniciar nossa abordagem quanto à metodologia a ser seguida nesta investigação, citam-se os autores Lüdke e André (1986), os quais esclarecem que a pesquisa é o confronto entre teoria existente e o estudo de um problema. Pesquisar é, desse modo, produzir conhecimento, um novo conhecimento, a partir do que já foi estudado, elaborado e sistematizado por outros que investigaram o assunto (p. 2).

Portanto, usaremos os procedimentos técnicos de análise documental, os quais, juntamente com a revisão bibliográfica, contribuirão para a nossa abordagem teórica e o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas, como meio para identificarmos, nas experiências dos estudantes e coordenadores de cursos, a relação estabelecida ou não, com os elementos intrínsecos à formação inicial para a EJA, junto aos cursos de licenciaturas.

2.5.1 Análise Documental

Para Lüdke e André (1986), a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Para as autoras, documentos são todos os materiais escritos que possam fornecer informações, incluindo leis, normas e regulamentos, entre outros (p. 38).

Sendo assim, como nosso objetivo está pautado na análise da formação inicial dos licenciandos dos cursos de licenciaturas da UFFS/Campus Erechim para trabalhar na EJA, nosso propósito para ser alcançado, passa pelos projetos pedagógicos institucional e dos cursos, além da legislação educacional que ampara e delibera normas e regulamentos específicos da área em investigação.

Para Gil (2002) a pesquisa documental assemelha-se com os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém com a distinção de que a primeira tem fontes diversificadas e dispersas, já na segunda, “as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas” (p. 46).

O autor cita que a pesquisa documental apresenta vantagens como: i) a questão de possuírem fonte rica e estável de dados; ii) quanto ao custo esta se torna significativamente baixo se comparada a outras formas de pesquisa; iii) quanto à isenção do pesquisador com relação aos sujeitos da pesquisa, uma vez que não há contato direto com os mesmos evitando, assim, prejuízos nas informações coletadas nas circunstâncias do contato. (p. 46)

Há algumas limitações neste tipo de pesquisa, conforme Gil (2002), a subjetividade e não-representatividade deste tipo de pesquisa exige uma maior atenção dos pesquisadores. Conforme o autor,

em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (p. 47)

Nesse sentido, buscaremos através de análise documental apoio na compreensão dos processos, normas e regulamentos institucionais que regem o funcionamento e a instituição dos cursos de licenciaturas na UFFS/ Campus Erechim-RS, tendo em vista o atendimento da modalidade EJA.

2.5.2 Entrevistas

Segundo Bauer e Gaskell (2008), o ‘emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos’ (p.65). Conforme os autores, a entrevista contribui para fornecer dados detalhados e informações básicas sobre a temática investigada.

Uma entrevista pode ser a técnica mais apropriada para o investigador alcançar alguma informação que elucide questões próprias do objeto em investigação. Para Gil (2002) “Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (p. 115). Essa possibilidade de formular perguntas diretamente aos sujeitos envolvidos na pesquisa, promove o aprofundamento sobre o assunto sem exigir que se siga uma única ordem ou hierarquias de perguntas, como é o caso das entrevistas semiestruturadas. Para Gil (2002) na entrevista podemos avaliar mais que a resposta, também podemos analisar o comportamento não verbal do entrevistado (p. 115).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista “é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (p.33). As autoras abordam que nesta técnica há uma interação entre quem pergunta e quem responde, essa interação resulta numa aceitação mútua e “as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p.34). Lüdke e André (1986) citam que, no contexto da educação, as entrevistas mais livres e menos estruturadas são as mais adequadas pelo fato que os sujeitos entrevistados podem ser “convenientemente mais abordáveis através de um instrumento mais flexível” (p. 34).

Como nosso foco de pesquisa se encontra na área destacada pelas autoras citadas, no caso a formação inicial para a educação de jovens e adultos, optou-se pela técnica da entrevista semiestruturada para alcançar nossos objetivos, pois conforme Ludke e André (1986) esse tipo de entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos” (p.34) Neste mesmo sentido, a entrevista semiestruturada, para Minayo (1994), é aquela que articula a modalidade de entrevistas abertas ou não-estruturadas, com a modalidade de entrevistas estruturadas, compondo um novo modelo de perguntas que coadunam com uma proposta de perguntas mais flexíveis para o entrevistado.

A partir das respostas recebidas dos sujeitos da entrevista, partimos para a fase de registro e análise dos dados coletados.

2.5.3 A Análise de Dados

No procedimento metodológico em nossa pesquisa decidimos pela análise de dados apoiada na Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2006), “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.” (p.118).

Para os autores, a etapa da análise de dados “constitui-se em momento de grande importância para o pesquisador especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa” (p. 118). Sendo assim, pela característica qualitativa da pesquisa optou-se pela ATD, pois esta exige que o tratamento dos dados seja realizado levando em conta a interpretação do significado atribuído às declarações e informações dos sujeitos investigados.

Conforme Moraes e Galiazzi (2006), a análise textual discursiva

tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)

Desta forma, será o cruzamento das informações do conjunto de documentos institucionais, levantamento do estado do conhecimento e das legislações pertinentes ao contexto da EJA, com os depoimentos dado pelos participantes das entrevistas que vamos alcançar, ou pelo menos tentar a aproximação a partir da análise textual discursiva, pois esta “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados”. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)

Nesse sentido, utilizaremos deste recurso para nossa análise dos dados na pesquisa, sabendo-se que a rigor as análises aprofundadas partem da experiência do analista e será um desafio nesta etapa a tarefa de realizá-la com todo cuidado para apresentar ao leitor, de forma clara e coerente, a interpretação das “mensagens” a partir das falas dos participantes da pesquisa.

3 A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO

“O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (CURY, 2002).

Inicia-se essa secção com a citação do texto de Carlos R. Jamil Cury, na qual o autor refere-se sobre a atualidade em torno do debate educacional. Um debate que se atualiza a cada movimento, a cada polêmica levantada, em cada discurso contra ou a favor dos rumos que a educação segue neste país. Momentos que são relevantes e fazem parte do processo para mudanças tão necessárias quando o assunto envolve um dos aspectos cruciais para o desenvolvimento de uma nação, a educação.

Sabemos que das garantias expressas na Constituição Federal de 1988 - CF/88, ao processo rumo à efetiva universalização do direito à educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, muitos foram os degraus superados, porém, ainda é preciso avançar para alcançar, não só o acesso à escolarização garantida por meio dessa legislação, como também as condições para permanência e para conclusão da educação básica por todos os brasileiros.

Na sociedade em que se vive, assim como no mundo, passa-se por constantes transformações sob todos os aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos, políticos, incluindo-se aqui os tecnológicos, essas mudanças impactaram e ainda impactam no trabalho nas escolas. Para oportunizar os sujeitos envolvidos em todas as modalidades de ensino, é necessário que se faça o acompanhamento destes movimentos e, ainda, que se saiba lidar com os desafios cotidianos, torna-se necessário que o Estado garanta os sistemas de ensino e mantenha, a oferta de uma formação educacional de qualidade. Uma educação que, de fato, prepare os sujeitos para seguir o caminho em busca da transformação de sua realidade por meio dos conhecimentos adquiridos.

Conforme previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal, o direito à educação é dever do Estado e da família, incluindo entre eles a garantia de padrão de qualidade, o que faz acreditar na educação que ajude na transformação social, aquela que promova a emancipação dos sujeitos e a sua autonomia para tomada de decisões, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento e a construção do conhecimento, como cidadãos de direito. Este debate sobre qualidade, inclusive, merece ter um aprofundamento, pois é imprescindível saber sob qual concepção de qualidade a educação vem sendo orientada.

Considerando o contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a vinculação dessa temática merece ainda mais destaque, pois, tendo esses sujeitos, o direito à

educação, espera-se que as escolas lhes proporcionem as condições de superação das desigualdades sociais, o enfrentamento às adversidades e dificuldades surgidas no caminho, orientando na resolução de situações-problema de forma responsável, crítica, autônoma e consciente.

Nesse sentido, torna-se necessário que, no conjunto das ações didático-pedagógicas, a escola também seja a promotora do desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus aspectos, cognitivos, emocionais, físicos e intelectuais, que estão intimamente relacionadas com o objetivo fim da educação, da qual a escola é fonte essencial na construção social dos sujeitos, da construção do conhecimento e da formação para a vida.

Nesse viés, salienta-se a necessidade de uma formação docente cada vez mais alinhada com os processos de desenvolvimento didático-pedagógicos indissociáveis da promoção e da qualidade da educação ofertada. Sobre este tema, reforça Cury (2002), “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (p. 247).

Sendo assim, destaca-se a importância das políticas públicas no contexto da educação de pessoas jovens e adultas (EJA), pois atinge uma parcela significativa da população. Essa parcela diz respeito aos jovens e aos adultos aos quais foram negados o direito à educação ou que não concluíram a escolarização durante sua infância e adolescência por diferentes motivos, e que na falta dessa oportunidade e de outras, que advém da escolarização, tornaram-se sujeitos excluídos do acesso ao conhecimento e das mudanças inseridas na sociedade, sujeitos marginalizados, sem participação ou acesso a importantes debates das questões que lhe dizem respeito, subalternizados dentro de um sistema que promove desigualdades, invisibilizados numa disputa entre os que detém o poder, sendo aqueles que, por sobrevivência, se encontram vulneráveis e submissos às manobras e às engrenagens desse poder que se encontra em disputa.

Entre esses sujeitos jovens e adultos, considera-se que, atualmente, muitos são também os trabalhadores e, neste contexto, é preciso elevar o debate da educação para amparar e garantir o direito à escolarização a essa população, as quais estão com seus itinerários entre a sua sobrevivência e a escola, ou seja, do trabalho para a EJA na busca de novas oportunidades e de uma “vida justa” (ARROYO, 2017, p.7).

Esses adolescentes, jovens e adultos dependem de ações de política pública efetivas que propiciem caminhos para a conclusão de sua escolarização, bem como a realização das

mudanças sociais por meio da educação, uma esperança, assim, na transformação de suas realidades com consciência sobre a trajetória vivida e na qual se encontram.

Assim, o enfoque desta proposta de pesquisa está diretamente relacionado às temáticas das políticas educacionais de atendimento aos jovens e adultos trabalhadores, os quais passam pela formação docente e, também, pelo financiamento da educação, fazendo parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024. Não é intenção aprofundar todas as metas, mas é preciso salientar a importância, inclusive, para garantir a manutenção da modalidade EJA.

No PNE (2014-2024), Lei Nº 13.005/2014, consta a projeção de atendimento aos estudantes da modalidade EJA em três (03) das vinte (20) metas traçadas, sendo elas:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Baseado nas metas acima descritas, observa-se que a oferta de profissionais devidamente preparados para os desafios da atuação junto às turmas de EJA é essencial, pois como especialistas da área vêm debatendo, este público tem necessidades e experiências diferenciadas, especificidades que requerem um olhar mais atento e acolhedor para a investidura e para permanência destes sujeitos nas escolas a fim de concluírem a educação básica.

3.1 Uma análise de documentos orientadores, legais e dados da EJA/Brasil

As transformações ocorridas no mundo impactaram diretamente na educação e na organização das escolas, sabe-se dos avanços no contexto educacional e não estamos desconsiderando os primeiros documentos desde a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 1948, no qual aborda o direito à educação ou as primeiras legislações brasileiras com as tentativas de implantação de um modelo de educação escolar para reparar a

injustiça social cometida com milhares de brasileiros ao longo da história do país, porém, toma-se como base para a abordagem as legislações e os documentos orientadores mais atuais.

A partir dessas colocações, partiu-se para o contexto mais atual, nos quais as garantias do direito à educação apareceram expressas em leis e elevaram o tema ao centro do debate educacional e das políticas sociais no final do século XX, marcando a entrada no processo da redemocratização do Brasil.

Dentre os direitos sociais preconizados na CF/88 o que se levantou aqui, como já dito anteriormente, é a educação para todos os brasileiros, em especial, aos jovens e aos adultos trabalhadores, que frequentam a EJA e que carecem de políticas públicas para viabilizar o retorno aos bancos escolares a fim de concluírem a educação básica.

Nesse aspecto, fica evidente que o financiamento da educação para jovens e adultos, as metas previstas para esta modalidade no PNE (2014-2024) devidamente cumpridas e, dentre elas, especificamente, a formação de professores voltada para atender as especificidades da EJA, são imprescindíveis na condução do resgate da escolaridade para milhares de brasileiros analfabetos ou com a escolaridade incompleta.

Desde as mais remotas iniciativas de inclusão e de resgate desta parcela da população para retomar os estudos ou para iniciar sua alfabetização, percebe-se que muito pouco se avançou em termos de políticas públicas para ofertar e oportunizar o efetivo regresso a fim de concluírem a educação básica, quiçá, fazê-los chegar ao ensino superior.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), ações mais voltadas para a educação de jovens e adultos iniciaram na metade do século XX, período que o “pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias” (p.108). Sobre este fato os autores corroboram afirmando que “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional” (p. 110).

A trajetória histórica da educação de jovens e adultos passou por períodos e organização compartilhados pelo poder público e pela sociedade civil com significativas mudanças a partir de 1940, conforme Haddad e Di Pierro (2000),

o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo. Foi assim com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o MOBREAL ou com a Lei 5.692 de 1971 que institucionalizou o Ensino Supletivo (p. 127).

Contudo, vale destacar as novas mudanças nas diretrizes educacionais, as quais inseriram a EJA como modalidade da educação básica nos documentos legais, ou seja, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e em suas alterações por meio da Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

A partir deste momento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser reconhecida como uma “Modalidade” de ensino da Educação Básica, conforme consta no Art. 4º- LDB Nº 9394/96, incisos I ao IV, conforme alterações descritas na legislação Nº 12.796/2013:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (BRASIL, 2013)

Assim, verifica-se, a partir desta conquista, a oportunidade de educadores de jovens e adultos e especialistas da área da educação em investir forças promovendo um novo olhar e novas perspectivas sobre a EJA, resultando em grande volume de pesquisas neste campo educacional, os quais buscam em diferentes contextos, retratar a realidade que fez, e, ainda faz parte da história de vida de muitos brasileiros.

A trajetória da história educacional no Brasil deixou marcas, pois como em outras partes do mundo a escola sempre foi alvo de interesses ideológicos e de imposição dos valores e normas de classes dominantes, excluindo ou orientando a função de cada um, conforme sua posição social. Esse fato demonstra, em parte, como a educação e as escolas serviram e foram se instituindo e se organizando ao longo dos tempos, por meio das ideologias e imperativos de uma hegemonia burguesa, ou seja, daqueles que detinham o poder e ditavam os rumos da sociedade.

Os reflexos do período colonial são sentidos até os dias atuais no tocante à segregação de maioria da população brasileira e isso somado às constantes mudanças e as crises de ordem econômica, políticas e sociais, dentre elas, a educação, associadas à má distribuição de renda, assim como também a ineficiência das políticas públicas de assistência aos mais vulneráveis, refletiram e refletem ainda negativamente com relação à exclusão de crianças, jovens e

adultos dos bancos escolares e na forma como isso reproduziu as desigualdades sociais no país.

Conforme Ventura e Bomfim (2015) acerca dos “direitos e especificidades assegurados no plano formal” (p. 214), observa-se que, a partir da CF/1988 e da LDB nº 9.394/96, surgiram um conjunto de novas ordenações as quais romperam com o caráter e com a terminologia da educação de jovens e adultos como um ensino supletivo configurado nas legislações anteriores. Diante disso, novas legislações e documentos orientadores foram formulados e instituídos para ampliar e garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos, possibilitando o seu retorno e a conclusão da sua escolarização.

Segundo as autoras, acima citadas, no Parecer Nº 11/2000 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, consta como uma das características, a reafirmação da modalidade EJA “como dívida social não reparada” (VENTURA E BOMFIM, 2015, p. 214), reconhecida no documento sua especificidade, pois de acordo com o texto desse Parecer, “trata-se de uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000).

Importante destacar a abordagem sobre a formação do professor para atender a esta modalidade da educação básica. O Parecer nº 11/2000 cita o desafio de reduzir ou até mesmo extinguir o analfabetismo, ressaltando que, para “resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA” (BRASIL, 2000, p. 56).

Por este viés, vimos o quanto é necessário ampliar o debate e buscar a melhoria da oferta de educação básica para atender as especificidades do público da EJA, principalmente nos aspectos ligados ao ensino e aprendizagem considerando que grande parte dos jovens e adultos já tem trajetórias de vida diferentes do ponto de vista do ensino na infância e adolescência. Estes sujeitos vêm com outras experiências, adquiridas no percurso percorrido fora da escola e que se tornam um desafio aos educadores e educadoras que não tiveram preparo específico ou experiências mais próximas nesta modalidade.

Conforme o documento, é dever das instituições de ensino superior, sistemas de ensino e das escolas, o resgate da dívida social com essa parcela da população. Nesse sentido, a adaptação dos currículos dos cursos de formação para atender às exigências do público da modalidade EJA, está entre elas, pois, conforme o Parecer nº 11/2000, “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (BRASIL, 2000, p.60).

Desse modo, diante da nova visão sobre a educação para os sujeitos da EJA, considerando a trajetória de lutas contra as injustiças sociais que os afastaram do acesso ao conhecimento, estas novas ordenações buscam, de certa forma, reparar a dívida histórica garantindo a essa parcela da população, o acesso e as condições de permanência na escola a fim de cumprir com as prerrogativas do direito básico que é a educação.

Apesar de todas as lutas e conquistas, observa-se, ainda, que há demandas a serem sanadas no tocante às políticas educacionais para atender e cumprir o que foi estipulado na carta magna, reafirmado na LDB/1996, no que rege à “universalização do direito à educação básica” e à “garantia de qualidade”.

3.1.1 Os dados da EJA no Brasil

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), divulgados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), no Brasil, em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população da faixa etária de 15 (quinze) anos ou mais foi de 6,8%, ou seja, existia 11,3 milhões de pessoas analfabetas no país. A pesquisa demonstrou que houve leve redução comparada aos três anos anteriores, pois a taxa em 2017 foi 6,9% e, em 2016, encontrava-se em 7,2%.

Dados mais recentes deste instituto revelam que em 2019 a taxa de analfabetismo caiu para 6,6%, porém uma queda ainda muito ínfima diante do desafio para erradicar o analfabetismo no país. Como se viu, anteriormente, o PNE para a década 2014-2024 prevê, em sua meta número nove a redução do analfabetismo, quando no texto da meta nove encontra-se explícito que se deve “até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

Em outro dado apresentado pelo IBGE, verifica-se que, em 2018, a população analfabeta da faixa etária de 65 anos ou mais expressa bem a condição do acesso restrito à educação nos períodos anteriores às novas legislações, com a ampliação e a universalização da educação garantidas na nova Constituição Federal/1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9394/96.

Portanto, tal reflexo das dificuldades de acesso e a idade avançada que estes indivíduos se encontram nos anos de 1990/1996, com relação à retomada dos estudos, são refletidos na **Tabela 1**, abaixo:

Tabela 1: Distribuição percentual da população analfabeta por grupos de idade (%) – Censo 2018

FAIXA ETÁRIA	15 A 19 ANOS	20 A 24 ANOS	25 A 34 ANOS	35 A 44 ANOS	45 A 54 ANOS	55 A 64 ANOS	65 OU MAIS ANOS
POPULAÇÃO ANALFABETA (%)	0,9	1,4	4,9	11,7	17,8	21,1	42,2
POPULAÇÃO TOTAL (%)	9,9	9,6	18,5	19,2	16,3	13,1	13,3

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.

Em 1 de julho de 2020 a estimativa da população no Brasil atingiu a marca de 211.755.692 habitantes. Observando-se a tabela acima, vê-se que a maior parcela da população analfabeta, 54%, se concentram na faixa etária dos 25 aos 54 anos de idade, percebe-se que a população ainda é considerada mais jovem em relação a realidade de muitos países em outros continentes e esse dado do analfabetismo nesta faixa etária, sugere que ainda necessitamos de investimentos na educação para este público e, assim, garantir a qualificação e o desenvolvimento do país.

Salienta-se que a EJA é um dos caminhos para que esta população possa concluir os estudos e melhor se preparar para alcançar uma vida digna, autônoma, consciência crítica e reflexiva, e, assim, transformar sua realidade e construir sua cidadania.

Conforme a **Tabela 2**, abaixo, identifica-se por meio dos dados divulgados pelo IBGE/PNADC que as questões, anteriormente discutidas, no tocante ao aspecto estrutural e da segregação e subalternização de parte da população brasileira historicamente excluída, ou seja, sem acesso aos direitos sociais, em especial à educação, fica evidente e provoca reflexos até os dias de hoje, reverberando negativamente na trajetória e nas condições de vida de seus descendentes.

Corroborando com o exposto acima, entre os grupos excluídos do acesso à educação, fica evidente a presença dos indivíduos da raça/cor preta ou parda, conforme demonstra os resultados da pesquisa, esse critério de seleção se torna necessário para comprovar as sequelas e os impactos que a escravidão negra e, também, indígena, do período colonial da história do país, deixou como heranças.

Tabela 2: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – por Ano/ Cor ou raça

ANO	TAXA ANUAL (ANALFABETISMO)	BRANCA	PRETA OU PARDA
2018	6,8 %	3,9 %	9,1 %

2019	6,6 %	3,6 %	8,9 %
-------------	-------	-------	-------

Fonte: IBGE/PNADC Anual

Estes dados retratam o percentual da população analfabeta em país da faixa etária de 15 anos ou mais. Apesar de observada redução nas taxas percentuais entre os anos 2018 e 2019, ainda é preciso manter políticas públicas e cobrar mais agilidade dos governantes, com efetivas ações para alcançar e proporcionar o acesso à EJA, ao maior número de pessoas que ainda se encontram analfabetas na sociedade, importante considerar que a formação de professores para atendimento das necessidades e da complexidade existente na EJA, pelas universidades é um ponto essencial para a garantia da permanência desses estudantes na escola e da busca permanente de qualificação.

Conforme Ciavatta e Rummert (2010),

a sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício (p. 471).

Sabendo-se que, em 2018, existia um número exorbitante de analfabetos, considerando-se as dificuldades pelas quais passam no Brasil no período entre 2020 e 2021 e, ainda, em 2022 se convive, com referência à pandemia causada pelo Coronavírus, a qual impactou primeiramente a saúde da população e, conseqüentemente, o sistema educacional, como também promoveu desemprego entre tantos outros aspectos que variaram do social ao econômico, deixando marcada a história em todas as sociedades, pode-se verificar que a meta nove do PNE está mais distante de ser realizada com sucesso até o prazo estipulado.

Dessa forma, analisou-se o painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), realizado e divulgado em setembro/2021 no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que os indicadores mostram que a redução do analfabetismo adulto está a 5,8 pontos percentuais da meta estipulada. Estes dados foram divulgados pelo Instituto, porém as dificuldades advindas da pandemia da Covid-19 podem impactar negativamente, pois dados divulgados do número de matrículas nos anos 2020 e 2021 demonstram redução de estudantes.

Quanto às taxas de escolaridade dos indivíduos de 25 anos ou mais de idade, dados disponibilizados no Educa IBGE, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Contínua (PNAD Contínua) – Ano 2019, evidenciaram-se os seguintes percentuais: 6,4% sem instrução; 32,2% não concluíram o Ensino Fundamental (E.F.); 8% com E.F. completo e 4,5% com ensino médio incompleto.

Ao analisarmos estes dados, consideramos estes percentuais sujeitos que são potenciais estudantes para a EJA, e, portanto, conforme Laffin e Sanceverino (2019), “comprova-se uma demanda de escolarização de 51,1% de pessoas com 25 anos ou mais, o que corresponde a quase 6.913 milhões de pessoas”. (p. 71)

Segundo as autoras, essas informações demarcam a necessidade do poder público em suprir as demandas para o atendimento destes sujeitos que possuem o direito à educação e a EJA é o caminho para que estes milhares de brasileiros concluam sua escolaridade.

Ao se observarem os dados estatísticos disponibilizados pelo INEP, referente aos Resultados Finais do Censo Escolar da EJA - Redes Estaduais e Municipais – Matrículas dos dois últimos anos, 2020 e 2021, é notório que ocorreu um movimento de transferências de matrículas entre as redes de ensino, pois os números que declinaram em um corresponde aproximadamente, ao aumento na outra no ano seguinte, como se nota na **Tabela 3**, abaixo, o caso da redução de 392.254 nas matrículas em 2020 da rede estadual, para 311.120 em 2021, sendo uma redução de 81.134, valor que se aproxima do aumento em 2021 na rede Municipal, que em 2020 foi de 1.103.369 e, no ano seguinte, aumentou para 1.175.750, diferença de 72.381 matrículas.

Sobram um total de 8.753 matrículas que não migraram para os municípios. Seria evasão na modalidade EJA ocasionado pelo momento crítico da pandemia do Covid-19? Ou esse número corresponde aos sujeitos fazem parte dos grupos que não recebem ou não têm acesso às condições mínimas de permanência na escola, como transporte, alimentação, localização de turmas próximos ao local de moradia ou local de trabalho, entre outros fatores que impedem muitos estudantes de concluírem seus estudos? Questões estas que precisam ser analisadas, aprofundadas e respondidas para se ter a devida resposta e elucidar o destino destas matrículas.

Tabela 3: Resultados do Censo Escolar da EJA das Redes Estaduais e Municipais/ Matrículas 2020 e 2021

BRASIL / DEP. ADMINISTRATIVA	NÚMERO/MATRÍCULA INICIAL			
	EJA Presencial – Ano 2020		EJA Presencial – Ano 2021	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
ESTADUAL	392.254	924.949	311.120	890.056
MUNICIPAL	1.103.369	8.629	1.175.750	8.521

TOTAL	1.495.623	933.578	1.486.870	898.577
--------------	------------------	----------------	------------------	----------------

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2020-2021

Na tabela acima, no ensino médio, observamos a redução de matrículas em 2021, porém a questão seria identificar quantos foram concluintes desta etapa em 2020, não desconsiderando que há ainda muitos adolescentes, jovens e adultos a ingressarem nesta etapa e concluírem sua escolarização.

Importante também destacar que o INEP apresenta em arquivo separado os dados de Matrículas destinados à Educação Especial. A **Tabela 4**, a seguir, portanto, apresenta os dados estatísticos referente aos estudantes da EJA com necessidades de atendimentos especiais e incluídos.

Tabela 4: Matrícula Inicial da Educação Especial nos Anos 2020 e 2021.

BRASIL / DEP. ADMINISTRATIVA	EJA PRESENCIAL – ANO 2020		EJA PRESENCIAL – ANO 2021	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
ESTADUAL	17.840	14.734	14.603	15.536
MUNICIPAL	44.516	131	43.516	142
TOTAL	62.356	14.865	58.119	15.678

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2020-2021

Na modalidade da Educação Especial, foi notório que houve redução de número de matrículas no ensino fundamental das duas redes de ensino, estadual e municipal, e, na etapa do ensino médio, a observação que se faz foi o acréscimo de matrículas nas duas redes no período 2020-2021. Sabe-se das dificuldades enfrentadas durante o período letivo destes dois anos e o impacto na saúde de muitos alunos, principalmente àqueles que possuem restrições médicas ou outros problemas como transporte, locomoção ou apoio domiciliar para realizar as tarefas, entre outros, os quais fizeram com que muitos alunos desta modalidade se ausentassem das escolas neste período.

Os resultados indicam que a redução no ensino fundamental da EJA, somaram mais de quatro mil (4000) matrículas, número que não refletiu aumento em outro nível de ensino, nem entre as redes, e, somente em estudos futuros se pode averiguar a hipótese se houve transferência para outras instituições que não pertencem à rede pública estadual ou municipal.

3.2 Um olhar para Erechim/RS: aspectos sociais e a EJA

Erechim é um município do norte do Rio Grande do Sul, possui uma população estimada pelo IBGE, em 2021, de 107.368 pessoas. Faz parte da região do Alto Uruguai, uma

rede de trinta municípios vizinhos que convergem ações, sociais, políticas e econômicas para o fortalecimento da região.

Erechim é o município que demarca uma centralidade na Região Geográfica imediata, segundo nova classificação dada pelo IBGE em 2017, pois anteriormente era chamada de Microrregião Geográfica de Erechim-RS. Por ser um município que reúne diferentes e importante empreendimento nas áreas de saúde, educação, indústrias, serviços e comércios em geral, estes fazem com que ela seja um polo atrativo para circulação diária de moradores, trabalhadores e estudantes das diversas localidades da região.

Quanto aos dados educacionais, divulgados pelo IBGE, este instituto registra que, no último censo demográfico, de 2010, o município de Erechim mantinha uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, de 97,9 %. Dado importante a ser considerado, pois na ocasião o município contava apenas com instituições de ensino superior privadas para a formação de professores. No mesmo ano do Censo, foi inaugurada na cidade de Erechim a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição federal, pública e gratuita, para atender a todos os cidadãos da região do Alto Uruguai, também com Campus em Passo Fundo e Cerro Largo (RS), além das cidades de Chapecó (SC); Laranjeiras e Realeza (PR).

A Universidade foi conquistada pela luta conjunta dos Movimentos Sociais da região e da sociedade civil, os quais buscaram junto ao governo justificar a ausência e a desassistência da região com instituições públicas de ensino superior, o que demandou custos elevados e a saída de muitos filhos e filhas dos moradores do interior para buscar a formação superior em outras cidades e capitais do país.

Conforme dados do INEP, elaborados a partir da realização anual do Censo Escolar, observa-se que Erechim e alguns municípios da região oferecem turmas de EJA, pois entre os dados disponibilizados constam o número de matrículas, turmas por níveis de ensino, docentes com ensino superior, regularidade docente e adequação docente.

O município de Erechim mantém um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que organiza e administra as turmas da EJA. A seguir, apresentam-se dados divulgados sobre as escolas e as matrículas na EJA, municipal e estadual em Erechim/RS.

3.3 Oferta e funcionamento da EJA em Erechim/RS

No ano de 2020, conforme disponibilizado pelo endereço eletrônico do IBGE, Erechim contava com 33 estabelecimentos escolares com Ensino Fundamental e 14 estabelecimentos com Ensino Médio.

Quanto às informações destinadas ao público da EJA, os dados divulgados a partir do Censo Escolar revelam que o município atende esta modalidade, porém, o acesso às informações de número de turmas e formas de acesso, não se encontram disponíveis nos endereços eletrônicos da Secretaria Municipal de Educação do Município, exigindo outra forma de acessar esses dados junto ao órgão competente.

Tabela 5: EJA Presencial -Erechim /RS

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS – EJA PRESENCIAL		MATRÍCULAS – EJA/ EDUCAÇÃO ESPECIAL	
		Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
2020	Estadual	54	132	5	7
	Municipal	241	0	15	0
2021	Estadual	31	80	1	8
	Municipal	205	0	5	0
2022	Estadual	75	71	-	-
	Municipal	305	0	-	-

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2020-2022

A partir dos dados estatísticos extraídos do Censo Escolar 2020 - 2022/INEP, reunidos na **Tabela 5**, verifica-se que a situação das matrículas no ensino presencial das redes públicas de ensino e na educação especial do município de Erechim/RS, para a Modalidade EJA, encontram-se com redução no período de 2020/2021 tanto nas escolas da rede estadual quanto na municipal, conforme dados divulgados, com exceção da Educação Especial que apresentou acréscimo de 1 (uma) matrícula a mais no Ensino Médio no ano de 2021.

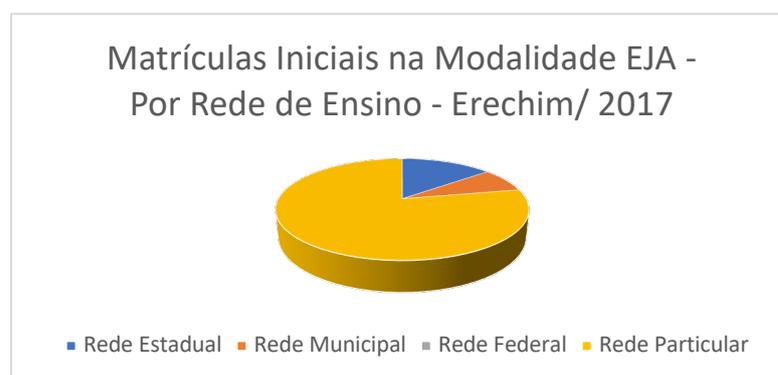
Para o ano de 2022, pós período das medidas de distanciamento e das dificuldades ultrapassadas devido ao enfrentamento das medidas sanitárias por conta da pandemia do COVID-19, nota-se que as matrículas retornam a aumentar no Ensino Fundamental, porém o Ensino Médio continuou com redução dos números das matrículas.

Quanto aos dados disponibilizados, com a relação às Matrículas Iniciais por Etapa de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e divulgada no site da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, Erechim possuía no ano de 2017, seis escolas do estado oferecendo a modalidade EJA, evoluindo para os anos 2019/2020, os dados demonstram quatro escolas estaduais com turmas da EJA e nos anos 2021/2022, apenas duas escolas oferecendo turmas na modalidade. Em 2017, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), havia 304 matrículas registradas no ensino fundamental pela rede

Municipal e, na rede Particular, 3.049 matrículas em um único estabelecimento, o Centro Educacional DOM Ltda - ME.

Sendo assim, **Gráfico 1**, demonstra a distribuição das matrículas por rede de ensino em Erechim, no ano de 2017.

Gráfico 1: Matrículas iniciais na Modalidade EJA por Rede de ensino/ Erechim 2017.



Fonte: Secretaria Estadual de Educação/RS

Fica evidente nos dados dos últimos anos que Erechim possui permanente público na EJA e necessita que mais turmas e escolas ofereçam a modalidade a fim de contemplar maior número de sujeitos que precisam concluir sua escolarização. Nota-se que a rede pública ainda oferece o menor número de matrículas do que a rede privada. Este fato pode estar relacionado com a distância da residência ou trabalho dos estudantes e as escolas em que são ofertadas as turmas da EJA pela rede pública.

Outro dado é a redução do número de escolas oferecendo turmas de EJA e isso impacta na efetivação das matrículas, uma vez que escolas mais centrais da cidade de Erechim deixaram de atender a essa modalidade.

Este levantamento é de suma importância, pois nos instiga a questionar a demanda de turmas no atual quadro de oferta de escolas/turmas da EJA, assim como o atual aumento do número de matrículas na modalidade EJA em Erechim na comparação dos anos 2021/2022.

4 AS INTERFACES EDUCAÇÃO POPULAR E MODALIDADE EJA: exigência curricular de formação para a prática pedagógica

Nos subitens a seguir, apresentam-se os conceitos e os debates acerca dos temas, buscando relacionar a teoria com a proposta de investigação e, assim, subsidiar os estudos com as contribuições de autores e pesquisadores da área.

4.1 Sobre a Educação Popular: Conceitos e Perspectivas na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Para Carlos Brandão (1995), quando se fala em educação popular ele cita que, “um trabalho pedagógico é popular quando há o estabelecimento de relações efetivas, ou pelo menos idealizadas com as camadas populares e quando torna-se real ou intencionalmente contestador de uma ordem vigente” (p.30). Desse modo, na concepção deste autor, a educação popular define-se como instrumento dos “movimentos da cultura popular” (p.30), enfatizando a valorização dos conhecimentos adquiridos no convívio com a comunidade ou grupos.

Nesse sentido, as leituras realizadas no contexto da educação popular, por meio dos textos de Carlos Brandão, suscitaram elementos importantes para esclarecer a proposta subjacente à pesquisa, tendo em vista que, na Educação de Jovens e Adultos, encontram-se um grande percentual de sujeitos trabalhadores. Assim, esse fato nos remeteu a investigação de como a proposta formativa de professores, no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim, busca contribuir na formação de docentes que exercerão sua docência na EJA, levando-se em consideração as especificidades existentes neste público.

Sendo os sujeitos da EJA possuidores de diferentes histórias e experiências de vida, de estruturas familiares diversas, com diferenças de idades e tudo isso em uma única sala de aula, desafiando ainda mais os educadores em seu cotidiano escolar, torna-se relevante uma investigação e um novo olhar sobre estas questões para que, de fato, seja desenvolvida uma formação que prepare os educadores para reconhecer “os coletivos sociais e os trabalhadores como produtores de conhecimentos” (ARROYO, 2017, p. 142).

Segundo Brandão (1995), a educação popular é aquela que serve às classes populares. Sendo assim, nela a “prática pedagógica está a serviço das classes populares” (p. 34). Nesse contexto, a educação de adultos vem de um processo histórico educacional de esquecimento, no qual esta parcela da população sofre os reflexos deste descaso, como a falta de políticas públicas efetivas para resgate dos direitos à educação, assim como, aos demais direitos a uma vida justa.

Para Brandão (1995), “o que substantiva a experiência da educação popular é a sua identidade de um movimento emergente contra a educação legítima e suas instituições consagradas” (p. 34), pois, para ele,

a educação popular submete a ideia rotineira de aprendizagem à de conscientização e declara que o processo de coproduzir o saber a partir da

lógica da própria cultura é pedagogicamente mais importante do que o produto do tal saber. (BRANDÃO, 1995, p. 34)

Como mencionado acima, compreende-se a trajetória histórica dos movimentos em prol de uma educação que considere os conhecimentos populares e suas raízes, a fim de não perpetuar o conhecimento sistematizado como único e soberano. Este conceito de educação popular foi se formando nos coletivos populares que, por diferentes motivos, foram esquecidos, negligenciados pelos poderes públicos e pela sociedade em geral.

Conforme Oliveira (2010), a educação popular, “historicamente - em sentido estrito, a educação do povo – foi concebida e praticada em oposição à educação da elite e não como educação da população em geral” (p. 105).

Para a autora, a “nossa chamada Educação Popular cresceu voltada, basicamente, para o ensino das primeiras letras (alfabetização) e o cálculo elementar, além da “aculturação”, objetivo definido e buscado por meio do acesso das populações subalternizadas aos cânones da alta cultura” (p. 105), criticando assim, não a lógica, mas o modo da implantação dessas escolas, que utilizavam metodologias de ensino impróprias para a população e usava referências da cultura elitista e “as experiências sociais e culturais do público-alvo eram ignoradas e o ensino se pautava nos mesmos critérios, valores e ideais do ensino regular destinado a crianças burguesas” (p.105-106).

Considera-se, em nossa pesquisa, que a EJA está nas raízes do conceito de educação popular na medida em que esta atende esses sujeitos desassistidos pelo Estado, aos quais foram negados o direito à escola quando crianças e adolescentes.

No tocante a ação educativa, considera-se válido incorporar nos componentes curriculares práticas sociais culturais e nos conhecimentos que agreguem as experiências de vida acumulados por estes sujeitos, valorizando assim, a cultura proveniente do seu povo ou de comunidades, privilegiando o conhecimento popular, diferentemente dos modelos que consagram os saberes sistematizados.

Oliveira (2010) faz uma referência às diferenças entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e ao longo do texto apresentam-se argumentos que os definem, porém abre espaço e denuncia que, “o que as une é o fato de serem, ambas, ainda tema secundário em relação aos interesses político-educativos efetivamente abraçados pelos sucessivos governos do país” (p. 105).

Para Gadotti (2012), a educação popular tem, em seus princípios originários, a formação de uma nova epistemologia baseada no conhecimento que vem da prática cotidiana de setores populares, buscando conhecer a teoria destas práticas, e, problematizando-as, pode-

se incorporar a elas um “raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (p. 14). Nesse sentido, segundo o autor, estariam respeitando o que seria senso comum nas práticas dos sujeitos dos setores populares.

O mesmo autor aborda que a educação popular no contexto dos países da América Latina possibilitou uma conquista na área da educação combatendo as “invasões culturais” sofridas pelo processo de colonização europeia e dos sistemas imperativos, sendo sua orientação ética e política emancipatória, umas das suas características centrais. Conforme Gadotti (2012), a colaboração teórica da educação popular da América Latina se tornou uma grande contribuição ao pensamento pedagógico universal, desta forma enfatiza que,

trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas. (GADOTTI, 2012, p. 22)

Vê-se que a educação popular também se preocupa com as problemáticas e as tendências atuais dos debates inerentes às questões mais contemporâneas e não somente a educação escolar proposta de cima para baixo, aquela sistematizada e institucionalizada através dos currículos organizados e planejados a partir de uma lógica que não leva em consideração os conhecimentos e as experiências populares.

Assim, percebe-se que é preciso articular, não só os conteúdos escolares, mas atribuir também aos projetos pedagógicos dos cursos de formação, os princípios da educação popular, que estes levem em consideração as experiências de vida e os conhecimentos adquiridos.

Nesse sentido, os cursos de formação docente precisam considerar em seus projetos pedagógicos as particularidades para o trabalho com a educação de jovens e adultos, indo além e estabelecendo parâmetros para que o futuro educador tenha instrumentos e saiba atender as especificidades dos estudantes da EJA naquilo que pretende ensinar.

Segundo Sanceverino (2016), na busca de novos paradigmas teóricos e de propostas pedagógicas para atender e responder aos dilemas e às questões inerentes à função do ensinar dos educadores da EJA, muitos estudos e propostas educacionais indicam que é preciso o “redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais” (p. 457).

Não se pode apenas apontar e exigir das escolas e dos professores que atuam nesta modalidade, as mudanças necessárias. Conforme Sanceverino (2016), “há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita” e, nesse sentido, a autora afirma que esta constatação foi feita e corroborada por pesquisas realizadas sobre formação e o trabalho docente as quais “destacam a função e a participação dos(as) professores(as) como fundamentais” (p. 457). Desse modo, as universidades é que precisam ter este novo olhar para estas questões e de forma articulada com as escolas e os professores das salas de aula, para promover as mudanças que se precisam, seja na formação inicial e até mesmo na formação continuada ofertada.

Ressalta-se, aqui, a preocupação com a formação docente que se considerem as características e os limites dos estudantes da EJA. Diante do debate sobre educação popular e os sujeitos que ela prioriza, encontram-se os jovens e adultos trabalhadores que buscam no seu itinerário do trabalho para a EJA a sua humanização, o seu direito a uma vida mais justa. (ARROYO, 2017)

4.2 A Educação popular no contexto da UFFS

A intenção neste subitem é a de promover um debate acerca do conceito de educação popular a partir de autores renomados e estudiosos da temática, com os princípios constantes nos documentos institucionais da construção da Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição pensada e reivindicada por diferentes segmentos da sociedade organizada, entre eles os Movimentos Sociais, os quais buscaram por meio do Movimento Pró-Universidade o reparo, por parte do Estado, da ausência de instituições públicas de ensino superior na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul.

O foco da pesquisa é a formação dos professores dos cursos de licenciaturas do Campus Erechim-RS, assim o objetivo está em ressaltar a relevância e a importância deste olhar para os futuros profissionais que atenderão o público da EJA. Conforme apresentado ao longo do capítulo, os sujeitos desta modalidade da educação básica, são aqueles e aquelas que tiveram seu direito à educação negadas, por diferentes motivos precisaram parar seus estudos ou que não tiveram acesso à escola no período na sua infância e adolescência.

A preocupação central foi a de ressaltar que o público da EJA se encontra na condição de classes populares, aqueles que foram excluídos historicamente do acesso à escola e à educação. Aqueles que têm direito ao acesso à educação básica e à universidade.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a Instituição de Ensino Superior - IES investigada pretende em seus princípios, ser pública e popular, acredita-se ser relevante

adentrar nesta investigação e analisar em que medida os cursos de formação inicial estão voltados a atender as especificidades dos estudantes da EJA, considerando que os professores de pessoas jovens e adultas necessitam formação especializada para atender as especificidades que constitui o currículo nesta modalidade de educação.

E, assim, busca-se amparo nos princípios descritos no Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2023), o qual reafirma o compromisso de ser popular. Conforme, esse documento,

a UFFS tem procurado ser uma instituição capaz de participar do processo de transformação da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e entornos, transpondo as barreiras fronteiriças, reconhecendo as distâncias sociais e culturais, as lutas políticas da sociedade civil organizada, por meio da promoção da educação popular, gratuita e de qualidade. Seu perfil desenha-se, portanto, como universidade multicampi, interestadual, pública, democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção. (UFFS, 2019)

Não se esgotam aqui o debate, mas acredita-se que se está dando um passo inicial e provocativo para contribuir com o movimento contínuo que é o processo de consolidação de uma universidade que se pretende, pública e popular.

4.3 EJA, Currículo e Formação Docente

A Educação de Jovens e Adultos, atualmente reconhecida como modalidade da educação básica, carece ainda de esforços, tanto no âmbito das políticas públicas de financiamento, ampliação e infraestruturas, como também no âmbito das Universidades com a reformulação dos cursos de licenciaturas para que atentem para esta modalidade e atendam suas especificidades, promovendo uma formação docente específica para o futuro educador da EJA, assim como acontece com outras modalidades, educação infantil, educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, as quais já se veem organizadas nos currículos de grande parte dos cursos de licenciaturas.

Segundo Soares e Simões (2005, p.35),

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia[sic] de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho. (p. 35)

Conforme os autores, mesmo com os progressos alcançados pela EJA, com estudos e pesquisas que deram a visibilidade a este debate e colocaram em evidência as deficiências existentes que impedem ainda o acesso de muitos brasileiros para retornar à escola e, assim, retomar seus estudos, vem do fato que, conforme, Soares e Simões (2005, p.36), explicam que

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Destaca-se, na citação anterior, como uma crítica, a irrelevância dada aos cursos de formação de professores para a EJA. Contrariamente, no atual cenário, no contexto da reestruturação da EJA, como modalidade da educação básica, surgem fortes debates e estudos acerca da exigência na formação adequada para esses profissionais que atuarão em salas de aula e que precisam conhecer e saber lidar com a complexidade existente nesta modalidade. Portanto, o que se busca é exatamente o contrário, oferecer aos estudantes da EJA um profissional mais bem preparado, que saiba compreender e atender às necessidades dos educandos em sala de aula, educandos que são trabalhadores e trabalhadoras com diferentes experiências acumuladas.

Com relação ao atendimento às especificidades da EJA, como direito dos sujeitos de aprender por toda a vida, respeitando os conteúdos e as metodologias apropriadas para esta modalidade, Boaventura de S. Santos (2004 apud OLIVEIRA, 2010), compreende que a

revalorização dos conhecimentos dessas populações, bem como o atendimento à necessidade de respeito a suas culturas e o estabelecimento de diálogos entre as práticas de conhecimento e culturais (Santos, 2004) dessas populações e aquelas das elites requer o desenvolvimento de ações voltadas à horizontalização dessas relações, superando as hierarquias que hoje as presidem, criando monoculturas como a do saber formal no que se refere aos modos de conhecer o mundo e a da universalidade do eurocentrismo, no que se refere às culturas (p.106).

Segundo Oliveira (2010), na ação educativa da educação popular e da EJA, precisa-se superar a valorização da cultura das elites, aquela “que consagraram a ciência e a “alta” cultura europeia como superiores aos demais conhecimentos e culturas” (p.106) e repensar os conteúdos sistematizados, aqueles conhecimentos acumulados pela humanidade e ir além, como preconizado por Paulo Freire, uma educação dialogada, partindo das experiências e da sabedoria dos sujeitos para o que o educador pretende ensinar.

Sabe-se que, ainda, caminha a passos lentos esse reconhecimento por parte das IES no país, no tocante a formação específica para atuação com a EJA. Confirmando esse fato, Ventura e Bomfim (2015) citam que estudos demonstraram “o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade desta modalidade” (p.214).

As autoras abordam que a fragilidade dos cursos de formação docente em EJA, confundem-se com a história de construção desta modalidade no Brasil e citam que essa modalidade foi “alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária” (p. 214).

Quando se fala acerca da formação docente para a EJA, a questão do currículo está intrínseca, mas não somente o currículo desenvolvido pelas escolas, aquele que é elaborado pelos sistemas de ensino considerando toda criança, jovens e adultos como iguais, que aprendem da mesma forma e no mesmo tempo-espaço escolar, pois, conforme Ciavatta e Rummert (2010) descreveram, as escolas estão organizadas “em todos os níveis, pela lógica fordista. Como tal, está estruturada para ensinar a muitos alunos – como se eles fossem apenas um – os mesmos conteúdos fragmentados a serem apreendidos de forma previsível e igual” (p.466).

Repensar o currículo e a metodologia para os cursos de formação, valorizando os saberes e as experiências dos sujeitos, é preparar o futuro educador que terá como desafio os educandos trabalhadores, que chegam com experiências de vida, trabalhadores que buscam novas oportunidades por meio da educação, esperançosos por uma nova realidade.

Segundo Ciavatta e Rummert (2010), é preciso considerar as experiências que eles carregam,

Construir um novo projeto educativo, expresso em um currículo transformado e transformador, que rompa com os parâmetros impostos pelas forças dominantes, é uma tarefa que se impõe quando nos voltamos para a educação de jovens e adultos, a qual não pode ignorar as experiências que esses trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo. (p. 466)

Precisa-se aprofundar o debate e esclarecer a necessidade de revisão dos currículos dentro dos próprios cursos formadores, currículos que abarcam as especificidades dos sujeitos envolvidos na EJA, educador e educando.

Segundo Machado (2000, p. 16 apud SOARES, 2008, p.86), a partir de análise de estudos sobre formação docente para a EJA, os estudos demonstraram que

a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educa-

ção de Jovens e Adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós graduação e extensão”. (p. 86)

O trabalho realizado por Laffin (2018), com relação à presença dos estudos de EJA nas universidades federais, conclui que

Pensar a formação docente no movimento político pela EJA significa lutar por uma formação digna no contexto das universidades para os estudantes/professores que trabalham ou terão o direito de trabalhar na educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é fundamental o fortalecimento de militantes da EJA nas universidades e nos Fóruns de EJA para situar um olhar de crítica e de possibilidade de novas ações e proposições políticas. (p. 68)

No texto, a autora faz uma revisão nas legislações pertinentes à modalidade EJA e ao concluir evidencia a necessidade do reconhecimento social na área da EJA, pontuando o papel e a responsabilidade social do Ministério de Educação e das Universidades nas políticas públicas, citando elementos importantes, como a seguir;

[...]o encaminhamento para as universidades federais de vagas públicas de concursos direcionadas/ destinados à EJA; bem como a indução de políticas no sentido da obrigatoriedade de oferta de disciplinas de EJA nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia; financiamento por parte das agências de fomento para pesquisas voltadas ao adensamento do campo. Esse encaminhamento se configuraria como ação afirmativa, para que se possam constituir grupos de docentes a fim de atuarem em cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Programas de Pós-Graduação e pesquisadores nessa área do conhecimento da EJA; institucionalização e financiamento projetos de formação continuada voltados às redes (especializações, mestrados acadêmicos e profissionais), para que haja seu desenvolvimento institucional nas IES, o que será mais viável ao se contar com professores efetivos para tal. (p.69)

Nesse contexto, é que reforçamos a importância da proposta desta pesquisa, no sentido de investigar e identificar, nos cursos de licenciatura da UFFS/Erechim, como se encontram os pressupostos para uma formação inicial que atenda aos requisitos que a EJA exige, enquanto modalidade da educação básica e que os futuros profissionais em formação precisam ter conhecimento, para que saiam preparados e garantam aos estudantes jovens e adultos trabalhadores, não somente a oportunidade de concluírem sua escolarização, mas que, a partir do acesso ao conhecimento compartilhado e da reflexão e da consciência crítica sobre

a sua posição na sociedade, se reconhecendo como cidadãos de direitos, alcancem também a sua dignidade e a transformação de sua realidade por meio da educação.

5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

5.1 A IES – Campo de Pesquisa: Contexto Histórico, Geográfico e a Oferta de Licenciaturas

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi pensada e instituída a partir das lutas e dos movimentos da sociedade organizada em prol da construção de uma universidade para atender as carências de ensino superior existentes entre a população da Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Dessa forma, entende-se que essas entre outras características, precisam ser avaliadas para que se confirme, a uma instituição universitária, o reconhecimento como popular.

Importante destacar que o objeto de pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto dos cursos de formação dos professores. Assim, esclarece-se que a intenção é de investigar como estão estruturados os projetos pedagógicos dos cursos (PPC), considerando que grande parte dos cursos formadores de docentes no Brasil não apresentam em seus componentes curriculares, formação específica para a EJA. Esse fato instigou-nos, então, a pesquisar como aparecem as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas da UFFS/Erechim.

Sabendo-se que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) mantém entre os seus princípios a proposta de “garantia de uma universidade pública e popular” como pressuposto filosófico de construção, ratificado em seu projeto institucional, busca-se, assim, investigar e identificar como se encontra esta proposta dentro dos cursos de formação de educadores. Entende-se, portanto, que para uma instituição que intenciona em seus princípios fundantes ser pública e popular, precisa amparar também a formação dos futuros profissionais para atuar com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que são oriundos da classe trabalhadora com expressiva maioria.

Dessa forma, é relevante adentrar no conceito “Educação Popular” a fim de corroborar com a formação de educadores que atendam aos preceitos de uma educação voltada para jovens e adultos trabalhadores, os quais fazem parte da população, há muito desassistidas pelas políticas de educação do país e que, atualmente, por meio da modalidade EJA, tem o direito de retomar os “percursos não feitos no tempo regular dos ensinos Fundamental e Médio” (ARROYO, 2017, p.142).

Quando se aborda a educação popular, não se pode desvincular da história da educação brasileira que, por muito tempo, foi pensada e organizada para privilegiar camadas mais abastadas da população. Nesse sentido, na pesquisa abordam-se características do movimento

da educação popular como uma educação que quebra o paradigma da construção do conhecimento sistematizado para uma educação que busca na realidade dos sujeitos valorizar as suas vivências, as suas experiências de vida, aquilo que muitos autores definem como cultura popular.

Na sequência, apresentam-se um breve histórico das Universidades, a concepção de Universidade Popular e o contexto de criação da UFFS e o compromisso com a dimensão popular subjacente nos cursos de licenciaturas para o atendimento das especificidades da EJA, baseando-se a partir do Projeto Pedagógico Institucional e, sob o olhar de quem “está dentro”, no caso os pesquisadores e autores da área, resgatar o debate sobre a construção de uma Universidade e os desafios para desenvolver e construir um projeto, de fato, popular.

5.2 O Projeto Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o compromisso com a Educação Popular

Ao longo da história da educação, o surgimento das Universidades se deu em lugares e momentos distintos, sendo que, na Europa, encontram-se os primeiros registros da criação das primeiras instituições de ensino superior: Bolonha (Itália, 1088); Oxford (Inglaterra, 1096); Paris (França, 1170); Salamanca (Espanha, 1218); Coimbra (Portugal, 1290); entre outras. (BENINCÁ, 2011, p. 32)

No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, datam do período pós-chegada da família real. A partir deste momento, foram permitidas as instituições ligadas à Engenharia, à Medicina e ao Direito, os quais priorizavam cursos de cunho profissionalizantes (BENINCÁ, 2011, p. 33)

Segundo BENINCÁ (2011), no cenário nacional as primeiras Universidades Públicas surgem com a criação, em janeiro de 1909, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que inicialmente era a Escola Universitária Livre de Manaus, e a segunda foi a Universidade do Paraná, em 1912. Conforme o autor, surgiu posteriormente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920); Universidade Federal de Minas Gerais (1927); Universidade de São Paulo (1934); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1947). (p.33)

Nesta seção, será abordado sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma instituição pública que foi pensada e construída, a partir do ano de 2005, por meio da luta de “movimentos sociais, setores da Igreja Católica, lideranças políticas, governamentais, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino” os quais integraram o “Movimento Pró-Universidade Federal do Norte do Rio Grande do Sul”. (BENINCÁ, 2011, p. 41) A esse movimento juntaram-se forças de lideranças que

buscavam os mesmos objetivos no Oeste de Santa Catarina e no Sudoeste do Paraná, assim todas localizadas na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

A inexistência de instituições de ensino público superior nesta mesorregião e a conseqüente saída dos jovens para estudar fora delas sem retornarem na maioria dos casos, foi o motivo do coletivo pensar e lutar por uma universidade pública para esta região de proximidade entre os três estados. De acordo com Benincá (2011), por ser uma região com características aproximadas, composta de “agricultores familiares, micro e pequenos empreendedores rurais e urbanos” (p.40), o movimento defendia a criação de uma universidade que “além de pensar a realidade de forma abrangente, pudesse também contribuir com a resolução de problemas da região e com o desenvolvimento de suas potencialidades”. (p.41)

Contudo, esse movimento em prol de uma universidade privilegiou a construção de uma instituição federal, que além de pública, atendesse a prerrogativa de ser popular, confirmando este pressuposto em seus princípios norteadores.

Sendo assim, pretende-se aqui confirmar o compromisso desta instituição com as diretrizes da educação popular, considerando-se primeiramente que sua construção foi uma conquista de diferentes grupos da sociedade organizada por meio do “Movimento Pró-Universidade”. A partir destas e outras características, pretende-se identificar nos cursos de formação docente da UFFS/Erechim, os elementos constitutivos das políticas institucionais a fim de confirmar o caráter popular postulado nos princípios firmados no seu projeto institucional.

Nesse sentido, apresenta-se um pouco da história de construção da Universidade Federal da Fronteira Sul para amparar posteriormente o debate. Inicialmente, precisa-se situar que esta instituição atende atualmente a Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, mantendo seis (6) Campus entre os estados do Paraná: Campus Laranjeiras e Realeza; Santa Catarina: Campus Chapecó e Rio Grande do Sul: Campus Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo. Assim, a trajetória de conquista da universidade foi

demandada pelo Movimento Pró-Universidade, ela foi criada em 2009 e iniciou suas atividades letivas em março de 2010, em cinco campi, nos três estados da região Sul do Brasil. O referido movimento foi determinante na conquista dessa universidade pública, que pretende também ser popular (BENINCÁ, D.; PEREIRA, T. I., 2016).

Desse modo, em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei nº 12.209 foi oficialmente criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e em 29 de março de 2010 o início de suas atividades acadêmicas. (BENINCÁ, 2011)

Ademais, Benincá (2011) enfatiza que é preciso que a universidade se apoie numa *quarta base*, além do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, aquela que se identifica com a “capacidade de aprender com os conhecimentos populares” (p. 52). Na obra, o autor cita os dizeres de um dos líderes dos movimentos sociais que fizeram frente à luta pela universidade, João Pedro Stédile, o qual mencionou que

o Conselho Estratégico e o Conselho Universitário têm de zelar para que, no seu dia a dia e no seu “que fazer”, a universidade funcione voltada para o povo. Deve cuidar dos currículos dos cursos, porque não adianta ter um enunciado bonito e fazer o contrário. Temos que colocar como critério para seleção dos professores, não só o conhecimento da ciência, mas o compromisso com o projeto popular. Não se trata de seleção ideológica, mas de compromisso com a população (...). Precisamos garantir a democratização do acesso à universidade [...] (STÉDILE apud BENINCÁ, 2011, p. 53).

O compromisso da UFFS com os preceitos de um projeto popular está descrito nas palavras deste líder, que não só se preocupa com a qualidade da educação, mas também na instituição como um todo, demonstrando a preocupação de como irão trabalhar para garantir a construção de uma universidade visando ao projeto popular, voltada a atender as reivindicações postuladas pelo movimento em prol do compromisso com a população do seu entorno e na interação com o projeto de universidade se quer.

Para Romão e Loss (2014), o projeto de uma nova universidade, com envolvimento de grupos e instituições da sociedade organizada, com uma proposta de Universidade Pública e Popular, buscou além da superação da ausência de instituições públicas na região geográfica em que se estabeleceu, mas, também

este novo modelo de instituição de ensino superior (IES) tenta, por um lado, fazer eco à chamada de atenção de um líder de um dos movimentos sociais que integrou uma rede de lutas pela construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS): «Não queremos mais uma universidade que diplome profissionais para a produção, mas que os forme para a igualdade. (p. 148)

Considera-se que a crítica acima está relacionada ao modelo de projetos de grande parte das universidades do país, as quais mantêm forte vínculos com a ideologia e pensamento neoliberal de manutenção da produção do sistema capitalista engendrado na sociedade.

Romão e Loss (2014) enfatizam que a UFFS e outras universidades, que possuem envolvimento com um projeto popular vêm na tentativa de superação aos modelos europeus e

norte-americanos que deixaram como herança a inspiração para a criação de muitas das instituições no país e, assim, elas chegam fazendo um movimento contrário para a “superação da lógica do mercado e contraposição de uma matriz institucional supranacional de ensino superior alternativa ao modelo transnacional neoliberal” (p. 148).

Em outro estudo sobre a educação popular, Loss, Michels e Onçay (2014) abordam que as propostas curriculares, considerando a perspectiva epistemológica intercultural e popular, “articula elementos didático-pedagógicos, de modo a promover o desenvolvimento de saberes” (p. 75-76) apontam que

o desafio da UFFS para consolidar a matriz curricular como uma das dimensões caracterizadoras dos princípios da educação popular está na dinâmica de constituir nas matrizes curriculares dos cursos o estudo dos diferentes saberes, a presença dos coletivos populares (p. 77).

Essa abordagem reforça o que Gadotti (2012), anteriormente citado, abordou quanto à nova epistemologia, a qual está baseada na prática dos coletivos populares. Desse modo, o compromisso da instituição está exatamente em manter as diretrizes do conhecimento popular dando a ela a devida importância dentro do contexto das suas práticas e, também, na elaboração de políticas institucionais.

Para Pereira (2011), o fato novo e relevante de termos a presença de classes populares no ensino superior, demanda uma “teoria pedagógica do ensino superior” (p. 73), observando que neste nível de ensino as classes populares foram historicamente excluídas. Assim sendo, cabe aqui retomar o direito dos jovens e adultos à educação, uma vez que fazem parte da parcela da população excluída ou que não tiveram acesso ou que não puderam concluir sua escolarização quando crianças e adolescentes.

É por esta parcela da população que se preocupa, tendo como pano de fundo a formação dos professores que são imprescindíveis neste processo, não só ao retorno às cadeiras escolares, mas incluindo aqui, também, a permanência e a conclusão da educação básica por estes sujeitos que há muito sofrem com a negação de um direito fundamental para o desenvolvimento e para a promoção de justiça social, sem falar do incentivo ao ingresso ao ensino superior após concluírem essa etapa da educação e, assim, continuar seus estudos. São esses aspectos que vão assegurar às classes populares uma educação que os ajude na transformação da realidade, na luta por justiça social e na redução das desigualdades.

O debate sobre EJA remete, conseqüentemente, às práticas do educador. É preciso que a formação dos educadores seja alicerçada na realidade vivida pelos seus educandos, pois é preciso ter a compreensão da realidade socioeconômica e política as quais refletem no

trabalho do educador popular, pois compreender esta problemática faz parte da ação e da luta por justiça social e da transformação dessa realidade, por isso entendê-la é parte fundamental. (PEREIRA, 2015, p. 38)

Entre os movimentos que se uniram na construção da UFFS na Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, encontramos dois que se destacam no cenário regional e nacional, a Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul). Ambos os movimentos foram importantes e

integraram o Movimento Pró-Universidade, que se orientou pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região, tendo como eixo a produção familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região. (ROMÃO; LOSS, 2014, p. 150)

Observa-se aqui a preocupação com o desenvolvimento sustentável da região, o resgate educacional para população desassistida de ensino superior público, a inclusão dos grupos historicamente excluídos do acesso à educação e ao trabalho e do processo de resgate da agricultura familiar e camponesa num contexto no qual o agronegócio e a urbanização travam constantes batalhas de forças contrárias ao que os movimentos regionais preconizam e pelos quais lutam.

Nesse viés, deve-se incluir a Educação de Jovens e Adultos no compromisso da UFFS com a educação que se queira popular, pois esta precisa contar com profissionais, educadores e gestores, que saibam dar atenção às especificidades desta modalidade da educação básica, pois pertencendo aos grupos sociais excluídos do acesso e da permanência na escola, também fazem *jus* a uma educação que os forme para a igualdade. Igualdade de direitos, a uma vida justa, com o (re)conhecimento historicamente construído da qual faz parte a sua trajetória de vida e da sua posição dentro da sociedade.

Jovens e adultos excluídos de um sistema que preconiza a acumulação de bens e lucros, subalternizando aqueles que não tiveram acesso a melhores condições de vida e que sobrevivem num mundo de intermináveis disputas por poder e por riquezas, deixando-os apartados dessas disputas.

Conforme Pereira (2015), associar o tema sobre universidade popular e a “presença das classes populares na universidade” não é a resolução para atenuar o problema que envolve o conceito popular neste contexto (p.95).

Para diferentes autores a conceituação de popular exige um olhar específico e criterioso, pois este conceito contém uma polissemia em torno do seu uso. Pereira (2015) sinaliza que

a construção de uma alternativa ao modelo elitista de universidade deve ser construída *com* as classes populares, ou seja, elas precisam estar no ambiente acadêmico, apontando os limites da instituição e possíveis caminhos para a sua reinvenção. (p.95)

Assim, vê-se que a constituição de uma universidade não se dá da noite para o dia e, nem tão pouco, concretiza-se a partir das formalidades burocráticas e da própria existência em si. O processo de construção de uma universidade é um desafio e exige muito cuidado com o projeto que está em desenvolvimento. Cita-se aqui a história da UFFS que foi criada oficialmente em 2009, portanto, ao se comparar às outras instituições historicamente consolidadas no país e fora dele, vê-se que a referida instituição ainda tem um longo caminho a percorrer para se consolidar, porém com a vantagem de conhecer as experiências tanto das que foram, como daquelas não foram bem-sucedidas entre as antigas instituições.

A UFFS nasceu do projeto de muitas mãos, entre elas as mãos de quem luta pelo viés social de inclusão, reconhecimento e resgate histórico de uma região há muito desassistida pelos governos passados em termos de acesso à educação superior. Conforme Pereira (2015), “a possibilidade da experiência da UFFS chegar a de uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois a nova universidade ainda está dando seus primeiros passos”. (p. 89)

Autores e pesquisadores da própria universidade (BENINCÁ, 2011; ROMÃO E LOSS, 2014; PEREIRA, 2015) explanam em seus estudos sobre os critérios que são usados para a seleção dos estudantes e dentro desses critérios a oportunidade das classes populares acessarem o ensino superior em todos os campus da instituição: estudantes que vêm da escola pública, de jovens do interior do Brasil, de comunidades que são ligadas à agricultura familiar, diferentes segmentos da sociedade historicamente excluídos do acesso à universidade, pública e privada, além do próprio movimento pró-universidade, que são os sujeitos que podem contribuir para a criação e para a sustentação “de uma instituição que promova avanços na relação entre os saberes populares e acadêmicos”. (PEREIRA, 2015, p. 89)

Quanto ao compromisso da universidade com a formação de professores para a modalidade EJA, contou-se com o que consta no item três dos princípios norteadores o qual confirma o objetivo de “coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de

assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada”. (UFFS, 2009)

Essa formação precisa estar atrelada com a necessidade de reorganização dos currículos tanto nas escolas de educação básica quanto nos cursos de formação docente que atenda às especificidades do público da EJA. Segundo Ventura e Bomfim (2015), é

preciso reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais. (p. 216)

Quando se fala em justiça social para o público da EJA, precisa-se situar no contexto histórico de exclusão dos sistemas educacionais. O resgate desta parcela da população aos bancos escolares nada mais é que uma obrigação urgente do Estado e da sociedade para reparar os erros e a negligência outrora imposta a esses sujeitos.

Sendo possuidores do direito à educação, constitucionalmente há mais de trinta anos, é preciso que, no mínimo, essa reparação os permita de fato concluírem os estudos e os instigue a ir além. Por isso a importância das universidades e da UFFS, em especial, revisarem os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, a fim de contribuir com a prerrogativa de construção de uma Universidade, de fato, Popular que pense nos sujeitos da EJA dentro do espaço escolar, com projetos de vida, de transformação da sua realidade por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído.

5.3 Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura/UFFS- Erechim e a Formação de Professores para a EJA

Esta investigação está pautada na formação inicial dos docentes que terão, em suas trajetórias, como futuros alunos, os jovens e os adultos, muitos deles trabalhadores, que regressam aos bancos escolares para concluírem seus estudos, trazendo como desafio aos seus professores as suas experiências diversas adquiridas no percurso de suas vidas. Tais conhecimentos devem ser considerados, articulados, redirecionados, problematizados para entendimento daqueles conhecimentos socialmente sistematizados, organizados conforme o currículo de cada escola, de modo que atenda aos anseios e às necessidades de cada sujeito dentro de sua realidade.

Para Arroyo (2017), os jovens e os adultos trabalhadores que frequentam a EJA têm o direito ao saber que transforme o cotidiano de suas vidas, nas palavras do autor,

os currículos apenas têm reconhecido como saberes, como conhecimento socialmente produzidos os saberes supostamente nobres, ignorando os saberes do povo “comum”, tratando-os como não saber. Consequentemente, aos trabalhadores é negado o direito a entender a riqueza de saberes com que tentam intervir e alterar sua vida cotidiana. Uma tensão vivida nas escolas e na EJA. (p. 143)

Nesse sentido, é que se precisa reafirmar a complexidade existente entre os sujeitos que frequentam a EJA e, por este viés, investiga-se como se encontram os currículos dos cursos formadores de licenciados na UFFS/ Campus Erechim.

Expõe-se, a seguir, como se encontram estruturados os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos seis Cursos de Licenciaturas ofertados na UFFS/Campus Erechim, selecionado para esta pesquisa.

5.3.1 Curso de Graduação em Geografia-Licenciatura

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia-Licenciatura, este foi definido e reestruturado, em 2018, seguindo as Resoluções CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015, as quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes, como também se encontra baseado nas deliberações da instituição acerca dos cursos de licenciaturas, a partir do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), das metas institucionais e da filosofia de trabalho descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Assim, apresenta-se abaixo o **Quadro 5**, contendo a matriz curricular do curso de Graduação em Geografia-Licenciatura da UFFS/Campus Erechim:

Quadro 5: Matriz Curricular Geografia – Licenciatura

(continua)

Fase	Nº	COMPONENTE CURRICULAR
1º	01	História do pensamento geográfico
	02	Geografia do Brasil
	03	Introdução à astronomia
	04	Projeto integrador I
	05	Produção textual acadêmica
	06	Iniciação à prática científica

(continuação)

Fase	Nº	COMPONENTE CURRICULAR
2ª	07	Geografia econômica
	08	Introdução à cartografia e geotecnologias
	09	Geografia física
	10	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação
	11	Introdução ao pensamento social
	12	Estatística básica
3ª	13	Geografia regional
	14	Geografia política
	15	Cartografia escolar, linguagens e representações espaciais
	16	Climatologia
	17	Projeto integrador II
	18	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
4ª	19	Geografia agrária
	20	Cartografia temática
	21	Geologia
	22	Políticas educacionais
	23	Didática geral
5ª	24	Geografia urbana
	25	Epistemologia da geografia
	26	Geomorfologia
	27	Didática em geografia
	28	Estágio curricular supervisionado – Gestão Escolar
6ª	29	Organização do espaço mundial
	30	Geografia cultural
	31	Hidrogeografia
	32	Biogeografia
	33	Estágio supervisionado em geografia I

(conclusão)

Fase	Nº	COMPONENTE CURRICULAR
7ª	34	Sensoriamento remoto e interpretações de imagens
	35	Pesquisa em geografia
	36	Estágio supervisionado em geografia II
	37	Projeto integrador III
	38	Introdução à filosofia
	39	Optativa I
8ª	40	Trabalho de conclusão de curso I
	41	Geografia e questão ambiental
	42	Estágio supervisionado em geografia III
	43	Educação inclusiva
	44	Optativa II
9ª	45	Trabalho de conclusão de curso II
	46	Direitos e cidadania
	47	História da fronteira Sul
	48	Língua brasileira de sinais - Libras
	49	Optativa III

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos

Conforme o PPC, na descrição dos componentes curriculares optativos que o curso oferece, aparecem 23 (vinte e três) nomenclaturas dadas com relação à oferta deste componente, porém a grande maioria são relacionadas aos componentes do Domínio Específico da Ciência Geográfica, sendo que para o ensino de Geografia aparecem duas: “Cultura digital e ensino de geografia” e “Teorias do currículo e ensino de geografia”. Como se pode observar não consta na matriz curricular nenhuma componente referente ao Ensino de Geografia na ou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois outras legislações aparecem contempladas, como no caso da oferta da “Educação inclusiva” e da “Língua brasileira de sinais – Libras” entre os componentes curriculares.

5.3.2 Curso de Graduação História- Licenciatura

A Matriz Curricular do Curso de História – Licenciatura da UFFS/Campus Erechim, foi reformulado em 2013, constando no PPC a nova organização do currículo para os

iniciantes no curso a partir daquele ano. No **Quadro 6**, abaixo, estão os componentes curriculares ofertados no Curso em cada fase/semestre.

Quadro 6: Matriz Curricular História – Licenciatura

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1ª	1	Iniciação à prática científica
	2	Produção textual acadêmica
	3	Introdução ao pensamento social
	4	Fundamentos da educação
	5	História antiga I
2ª	6	Informática básica
	7	Direitos e cidadania
	8	História antiga II
	9	Teoria e metodologia do ensino de história
	10	Introdução aos estudos históricos
3ª	11	Didática geral
	12	História da África
	13	História medieval
	14	Teoria e metodologia da história I
	15	Optativa I
4ª	16	Política educacional e legislação do ensino no Brasil
	17	História indígena
	18	Teoria e metodologia da história II
	19	Optativa II
	20	História moderna
5ª	21	Língua brasileira de sinais (Libras)
	22	História da América I
	23	História do Brasil I
	24	Teoria e metodologia da história III
	25	Optativa III

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
6 ^a	26	Estágio curricular supervisionado I
	27	História do Brasil II
	28	História contemporânea I
	29	História da América II
	30	Meio ambiente, economia e sociedade
7 ^a	31	Estágio curricular supervisionado II
	32	História do Brasil III
	33	História contemporânea II
	34	História da América III
	35	Optativa IV
8 ^a	36	Estágio curricular supervisionado III
	37	Seminário do trabalho de conclusão de curso I
	38	História contemporânea III
	39	Optativa V
9 ^a	40	Estágio curricular supervisionado IV
	41	Seminário do trabalho de conclusão de curso II
	42	História da Fronteira Sul

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos

Aparece a oferta do componente curricular denominado “Educação Popular e EJA” entre os 34 (trinta e quatro) componentes nomeados entre as optativas do Curso de História-Licenciatura. Nesse sentido, observa-se um movimento em busca de oportunizar aos novos docentes um componente curricular que aborde as questões que envolvem a educação popular e a EJA.

5.3.3 Curso de Graduação em Filosofia- Licenciatura

Para o Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura, ressalta-se que se abordará em especial a matriz curricular/2015, tendo em vista que a intenção na investigação será composta de entrevista com coordenadores e estudantes egressos na fase final do curso. Sendo assim, esta matriz curricular dos anos de 2015 a 2021/1 melhor atenderá a proposta de

investigação no tocante aos sujeitos da pesquisa, pois a vinculação ao novo PPC/2021 se encontra em sua fase inicial, devido à aprovação ter sido homologada em abril/2021.

O **Quadro 7** apresenta os componentes da matriz curricular do curso de Graduação em Filosofia -Licenciatura/ 2015, seguindo, portanto, as bases e as metas institucionais do PPI e do PDI, conforme descrito no documento.

Quadro 7: Matriz Curricular Filosofia - Licenciatura (2015)

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1ª	1	Introdução à filosofia
	2	Matemática A
	3	Leitura e produção textual I
	4	Lógica I
	5	Introdução ao pensamento social
	6	Filosofia da educação
2ª	7	Teoria do conhecimento
	8	Leitura e produção textual II
	9	Prática de ensino em filosofia I: currículo no ensino médio
	10	Filosofia política
	11	Direitos e cidadania
3ª	12	Ética
	13	Ontologia
	14	Prática de ensino em filosofia II: filosofia prática
	15	Política educacional e legislação do ensino no Brasil
	16	Filosofia da linguagem
4ª	17	Filosofia das ciências
	18	Antropologia filosófica
	19	Prática de ensino em filosofia III: filosofia teórica
	20	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
	21	Filosofia antiga I

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
5^a	22	Optativa I
	23	Estética
	24	Prática de ensino em filosofia IV: filosofia e cultura
	25	Didática geral
	26	Filosofia medieval I
6^a	27	Meio ambiente, economia e sociedade
	28	Iniciação à prática científica
	29	Optativa II
	30	Estágio curricular supervisionado I
	31	Filosofia moderna I
7^a	32	Optativa III
	33	Tópicos especiais I
	34	Tópicos especiais II
	35	Estágio curricular supervisionado II
	36	Filosofia contemporânea I
	37	Trabalho de conclusão de curso I
8^a	38	Tópicos especiais III
	39	Tópicos especiais IV
	40	Tópicos especiais V
	41	Tópicos especiais VI
	42	Língua brasileira de sinais (Libras)
	43	Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos

Conforme se observa, nesta matriz curricular e na integra do PPC, não há especificação na descrição da nomenclatura nos três componentes curriculares optativos ofertados, apenas é atribuído o nome de “Tópicos Especiais”, o que sugere ser para abordagem de conteúdos específicos da filosofia.

5.3.4 Curso de Graduação em Ciências Sociais -Licenciatura

No documento que registra o PPC do Curso de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura da UFFS/Campus Erechim, a matriz curricular está organizada seguindo os critérios estipulados no Parecer CNE/CP 009/2001 e com as Resoluções CNE/CP1/2002 e CNE/CP2/2002. A Matriz Curricular também está alicerçada pelos princípios e pelas metas do PPI e do PDI da instituição.

O **Quadro 8**, a seguir, apresenta a matriz curricular do Curso de Graduação em Ciências Sociais/2014, conforme consta no PPC.

Quadro 8: Matriz Curricular Ciências Sociais - Licenciatura (2014)

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1ª	1	Iniciação à prática científica
	2	Produção textual acadêmica
	3	Modernidade: aspectos históricos
	4	Introdução à Sociologia
	5	Introdução à Antropologia
	6	Introdução à Teoria Política
2ª	7	Fundamentos da educação
	8	Formação da sociedade brasileira I
	9	Sociologia I
	10	Teoria política I
	11	Antropologia I
3ª	12	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
	13	Informática básica
	14	Sociologia II
	15	Antropologia II
	16	Teoria política II

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
4^a	17	Didática geral
	18	Sociologia III
	19	Antropologia III
	20	Teoria política III
	21	Optativa I
5^a	22	Política educacional e legislação do ensino no Brasil
	23	Formação da sociedade brasileira II
	24	Estatística básica
	25	Epistemologia das Ciências Sociais
	26	Optativa II
6^a	27	Metodologia de ensino de Ciências Sociais
	28	Sociologia da educação
	29	Metodologia de pesquisa qualitativa
	30	Metodologia de pesquisa quantitativa
	31	Optativa III
7^a	32	Estágio docente supervisionado I
	33	Introdução à Filosofia
	34	Ciências sociais no Brasil
	35	Economia para Ciências Sociais
	36	Eletiva I
8^a	37	Estágio docente supervisionado II
	38	Direitos e cidadania
	39	História da Fronteira Sul
	40	Trabalho de conclusão de curso I
	41	Eletiva II
9^a	42	Estágio docente supervisionado III
	43	Língua brasileira de sinais (Libras)
	44	Trabalho de conclusão de curso II

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos

Conforme consta no PPC, para os três componentes curriculares optativos ofertadas durante o curso, existem 69 opções de nomenclaturas que abordam temas específicos das Ciências Sociais, sendo que uma faz referência à “Educação Popular” e, na sua ementa, vide página 119, o objetivo está em “apresentar e discutir a Educação Popular como paradigma de ação política com desdobramentos teórico-metodológicos no contexto latino-americano”. Nenhuma referência é feita para o ensino (ou inclusão) dos jovens e adultos da EJA como modalidade da educação básica, conforme a legislação determina.

5.3.5 Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura

Conforme o PPC de Pedagogia -Licenciatura, o curso segue as normas e Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015, do MEC – CNE e pela Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE) no âmbito da UFFS. Reitera em seu PPC o que dispõe a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, com relação às Diretriz Curricular Nacional -DCN para os cursos de Pedagogia – Licenciatura.

No **Quadro 9**, apresenta-se a atual Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura/UFFS/Campus Erechim, o qual foi reformulado em 2018/1.

Quadro 9: Matriz Curricular Pedagogia – Licenciatura/ 2018-1

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1ª	1	A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo
	2	Filosofia da educação
	3	História da educação
	4	Introdução ao pensamento Social
	5	Iniciação à prática científica
2ª	6	Produção textual acadêmica
	7	Estatística Básica
	8	Políticas educacionais
	9	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação
	10	Informática básica

(continuação)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
3^a	11	Alfabetização
	12	Currículo e avaliação
	13	Didática geral
	14	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
	15	Sociologia da educação
4^a	16	Infância(s) e cultura infantil
	17	Gestão e organização escolar
	18	Educação inclusiva
	19	Ensino da língua portuguesa
	20	Psicologia da educação
5^a	21	Educação infantil
	22	Estágio curricular supervisionado – gestão escolar
	23	Ensino de matemática I
	24	Ensino de arte
	25	Literatura infantojuvenil
6^a	26	Estágio em educação infantil
	27	Ensino de geografia I
	28	Ensino de história I
	29	Ensino de matemática II
	30	Ensino de educação Física
	31	Ensino de ciências I
	32	Educação de jovens e adultos
7^a	33	Ensino de ciências II
	34	Ensino de história II
	35	Ensino de geografia II
	36	Pesquisa em educação
	37	Estágio em anos iniciais do ensino fundamental I

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
8 ^a	38	Estágio em anos iniciais do ensino fundamental II
	39	Língua brasileira de sinais – Libras
	40	Educação popular e processos educativos não-formais
	41	Optativa I
	42	Trabalho de conclusão de curso I
9 ^a	43	História da Fronteira Sul
	44	Meio ambiente, economia e sociedade
	45	Trabalho de conclusão de curso II
	46	Optativa II
	47	Optativa III

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos/Pedagogia 2018/1.

Assim como se viu anteriormente, no estado do conhecimento, os resultados das pesquisas apontavam que entre os cursos de licenciatura investigados, nas diferentes instituições do país, a maioria apresentou componentes curriculares que tratavam do ensino específico da modalidade EJA eram dos cursos de Pedagogia. Caso semelhante encontra-se na instituição investigada, pois pela denominação dos componentes curriculares poucos estão destinados ou definidos na nomenclatura, à modalidade em questão.

Observa-se a existência de um componente obrigatório na sexta fase/semestre do curso, denominada “Educação de Jovens e Adultos”, segundo o PPC do Curso, a nova matriz entrou em vigor desde 2018/1 e, no conjunto dos componentes curriculares da sexta fase do curso, consta especificado na ementa do eixo, o seguinte:

Eixo formativo: Prática Pedagógica e Fundamentos metodológicos
 Ementa do Eixo: Experiência de docência na Educação Infantil: fundamentos e metodologias. A educação escolar: perspectivas nas diversas áreas. Estudos basilares do ensino de matemática, geografia, história, educação física e ciências. Produção de recursos didáticos para o processo de aprendizagem. (PPC- Pedagogia, 2018)

Como se vê, na sexta fase do curso foi inserido o componente curricular “Educação de Jovens e adultos”, o que demonstra que houve uma revisão na matriz curricular para ampliar o

conhecimento sobre a modalidade EJA e, na ementa desse componente curricular, aparece a seguinte descrição,

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. (PPC-Pedagogia, 2018)

Uma ementa que aborda diferentes temáticas e que são necessárias para o reconhecimento das particularidades e da própria história da EJA. Dentre os autores citados na ementa, a maioria são pesquisadores da área, como Miguel G. Arroyo, Maria Clara Di Pierro, Maria Hermínia L.F. Laffin, Sonia M. Rummert, Maria Ciavatta, Adriana R. Sanceverino, entre outros que constam nas leituras complementares.

Entre o rol dos componentes curriculares optativos, há o total de três durante o curso, uma que aprofunda a temática da EJA, denominada “Aprofundamento e diversidade de estudos em educação de jovens e adultos” e um componente optativo do curso, o qual não ocorre a oferta com regularidade para as turmas da 8ª fase.

Ao se comparar com a matriz curricular anterior do curso de Pedagogia – Licenciatura, referente aos anos 2010/1 a 2017/2, conforme **Quadro 10**, é possível verificar que havia um componente curricular na nona fase (9ª fase) do curso que abordava a EJA, porém foi reformulada para aprofundamento das temáticas, como poderemos confirmar com a descrição na ementa do antigo componente “Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos”, a seguir,

EMENTA 1. 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. 3. Os debates atuais sobre educação de jovens e adultos. 4. Legislação e políticas nacionais de EJA. 5. Ação pedagógica com jovens e adultos. 6. EJA e movimentos sociais. (PPC- Pedagogia, 2010)

Vale salientar que a inserção destes componentes curriculares sobre a EJA, no Curso de Pedagogia tem um importante papel e pode servir de exemplo para que os demais cursos de licenciaturas no Campus Erechim sigam a mesma conduta e façam a reformulação e a inclusão de componentes curriculares que sejam específicas para a modalidade, caso não atendam essa demanda em outros componentes do seu PPC.

Quadro 10: Matriz Curricular Pedagogia – Licenciatura – 2010/1 a 2017/2

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1^a	1	Introdução à informática
	2	Matemática instrumental
	3	Leitura e produção textual I
	4	Introdução ao curso de pedagogia e à profissão de pedagogo
	5	História geral da educação
2^a	6	Iniciação à prática científica
	7	História da educação brasileira
	8	Leitura e produção textual II
	9	Psicologia da educação
	10	Didática geral
3^a	11	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
	12	Ensino de língua portuguesa: conteúdo e metodologia
	13	Fundamentos da educação
	14	Estatística básica
	15	Política educacional e legislação do ensino no Brasil
	16	Introdução ao pensamento social
4^a	17	Ação pedagógica na educação infantil I
	18	Alfabetização: teoria e prática I
	19	Currículo da educação básica: teoria e prática
	20	Ensino de matemática: conteúdo e metodologia
	21	Ensino de ciências: conteúdo e metodologia
5^a	22	Sociologia da educação
	23	Alfabetização: teoria e prática II
	24	Ação pedagógica na educação infantil II
	25	Gestão e organização da educação
	26	Literatura infanto-juvenil

(continuação)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
6^a	27	Estágio: teoria, metodologia e estratégias
	28	Filosofia da educação
	29	Ensino de artes: conteúdo e metodologia
	30	Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental
	31	Pesquisa em educação
	32	Seminário: gestão de sistemas educacionais e gestão escolar: princípios e métodos
7^a	33	Estágio curricular supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos
	34	Tecnologias digitais e educação
	35	Optativa I
	36	Ensino de educação física: conteúdo e metodologia
	37	Teorias da educação
	38	Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos
8^a	39	Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil
	40	Língua brasileira de sinais (Libras)
	41	Fundamentos da crítica social
	42	Ensino de história: conteúdo e metodologia
	43	Ensino de geografia: conteúdo e metodologia
	44	Optativa II
9^a	45	Ação pedagógica em educação de jovens e adultos
	46	Educação especial e inclusão
	47	Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental
	48	Optativa III
	49	Meio ambiente, economia e sociedade
	50	Trabalho de conclusão de curso I

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
10 ^a	51	Processos educativos em espaços não-escolares
	52	Direitos e cidadania
	53	História da fronteira Sul
	54	Trabalho de conclusão de curso II
	55	Optativa IV

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos/ Pedagogia 2010/1 a 2017/2.

5.3.6 Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura

A criação e a instituição do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, em 2013, vai ao encontro das metas e dos princípios da UFFS para “combate às desigualdades sociais e regionais, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (PPI/UFFS, 2010). Sendo assim, para sua organização e para sua criação, foram considerados os dados estatísticos referente à atividade agrícola da região, entre os 31 municípios próximos do Campus Erechim.

O **Quadro 11**, abaixo, apresenta a matriz curricular do Curso, reformulado em 2019.

Quadro 11: Matriz Curricular Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza

(continua)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
1 ^a	1	Produção textual acadêmica
	2	Fundamentos da matemática
	3	Informática básica
	4	Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação
	5	Optativa I
	6	Agroecologia
	7	Seminário integrador das práticas pedagógicas I

(continuação)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
2^a	8	Introdução ao pensamento social
	9	Iniciação à prática científica
	10	Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental
	11	Escola e educação do campo
	12	Realidade do Campo Brasileiro
	13	História da Fronteira Sul
	14	Seminário integrador das práticas pedagógicas II
3^a	15	Políticas Educacionais
	16	Química na Educação Básica I
	17	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano
	18	Educação popular
	19	Física na educação básica I
	20	Biologia na educação básica I
	21	Seminário integrador das práticas pedagógicas III
4^a	22	Didática geral
	23	Organização do trabalho escolar e pedagógico
	24	Química na educação básica II
	25	Física na Educação Básica II
	26	Biologia na Educação Básica II
	27	Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar
	28	Seminário integrador das práticas pedagógicas IV
5^a	29	Educação – movimentos sociais e organizações comunitárias
	30	Língua brasileira de sinais
	31	Prática pedagógica no ensino fundamental (Estágio I)
	32	Química na educação básica III
	33	Física na educação básica III
	34	Biologia na educação básica III
	35	Seminário integrador das práticas pedagógicas V

(conclusão)

Fase	Ordem da Matriz	Nome do CCR
6 ^a	36	Optativa II
	37	Estágio supervisionado ensino fundamental (Estágio II)
	38	História e Filosofia das Ciências Naturais
	39	Direitos e Cidadania
	40	Biologia na educação básica IV
	41	Meio Ambiente, Economia e Sociedade
	42	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI
7 ^a	43	Optativa III
	44	Introdução à Filosofia
	45	Prática Pedagógica no Ensino Médio (Estágio III)
	46	Educação inclusiva
	47	Trabalho de Conclusão de Curso I
	48	Ciências da Natureza no Ensino Médio
	49	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VII
8 ^a	50	Optativa IV
	51	Estágio Supervisionado no Ensino Médio (Estágio IV)
	52	Trabalho de Conclusão de Curso II
	53	Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VIII

Fonte: UFFS/PPC dos Cursos

Na matriz curricular do Curso de graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, não se encontram componentes curriculares que se referenciem à Educação de Jovens e Adultos, porém no texto do PPC está claro que deve atender à Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo”, especificando que também na modalidade EJA. Portanto, este curso também poderia apresentar componentes específicas quanto ao atendimento do público da EJA das áreas rurais.

Entre os componentes curriculares optativos, aparecem oito com nomenclaturas específicas da Ciências da Natureza e das questões relacionadas à Educação do Campo. Porém, não há componentes curriculares destinados às especificidades da modalidade EJA.

6 OS SUJEITOS DA PESQUISA: O que pensam e o que dizem

Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme CAAE N° 61576322.5.0000.5564/Parecer de Aprovação N° 5.687.681, atendendo ao cronograma estipulado, prosseguiu-se com as entrevistas, as quais ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2022. Segundo as orientações do CEP e do protocolo de saúde do Ministério da Saúde foram mantidos cuidados necessários devido ao enfrentamento do período pandêmico da Covid-19, sendo assim todos concordaram com que as entrevistas ocorressem individualmente e de forma presencial nos locais indicados pelos entrevistados.

Inicialmente, encaminhou-se o convite para participação na pesquisa, aos três (03) alunos egressos e de um (01) aluno concluinte que tiveram ou que estariam atuando em turmas de EJA, posteriormente, utilizando o endereço eletrônico informado no site da instituição, aos seis (06) Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas do Campus Erechim (Cursos de Licenciatura em Geografia; História; Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza; Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais).

Desse modo, procedeu-se com os agendamentos de datas e de horários, assim como dos locais de maior facilidade de acesso para os entrevistados levando em conta o período de final de ano que demandava tarefas e reuniões nas escolas e na Universidade, entre outros compromissos. Dos alunos egressos dos cursos de Licenciatura UFFS/Campus Erechim, apenas um (01) deles não confirmou o agendamento e o nosso convite para participação não foi atendido.

Os critérios de seleção dos sujeitos(as) da pesquisa se deram a partir da necessidade da investigação dos cursos de licenciatura no tocante à formação docente para atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, portanto, apontou-se como principais sujeitos os Coordenadores dos seis (06) cursos do Campus Erechim e os estudantes egressos e concluintes dos cursos com experiências na EJA.

Apesar da meta estipulada ser de seis (06) estudantes, considerando um em cada curso, essa provisão não foi possível, chegou-se, assim, ao número de três (03) estudantes participantes, número inferior ao que se pensava encontrar inicialmente, acredita-se, principalmente, com relação à exigência de egressos e de concluintes com experiências na EJA. No entanto, esse fato não ocasionou transtornos, pois os participantes deram importantes contribuições às questões levantadas na entrevista.

Assim sendo, para compor esta importante etapa da pesquisa, obteve-se o total de nove (09) entrevistados. Todas as entrevistas foram transcritas em sua íntegra e encontram-se disponíveis nos anexos desta dissertação.

As entrevistas, com perguntas semiestruturadas, seguem um roteiro prévio e foram realizadas com os Coordenadores de Cursos os quais abordam as seguintes dimensões: a) dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA; b) dimensão pedagógica: a EJA na distribuição curricular do curso: movimento didático-pedagógico e reflexões sobre a modalidade.

Com os alunos egressos e o concluinte de curso de licenciatura da UFFS/Campus Erechim, as entrevistas seguiram o mesmo formato, sendo perguntas semiestruturadas e com roteiro prévio, as quais abordaram as dimensões a seguir: a) dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA; b) dimensão profissional: fundamentação teórico-metodológica e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas na/da EJA.

No decorrer da análise das entrevistas, não serão identificados os nomes dos participantes, devido ao compromisso de sigilo das suas identidades. Contudo, para melhor compreensão e leitura das informações a identificação dos estudantes Egressos de Curso do Campus Erechim se deu com as iniciais “EC”, seguidos na ordem numérica 01 e 02 e para o Aluno Concluinte de Curso, utilizou-se a identificação “ACC”, sendo apenas um, este foi identificado como “ACC 01”.

Para os Coordenadores de Curso a identificação se deu com as iniciais “CC”, seguidas na ordem numérica de 01 a 06, sendo, CC 01- Geografia; CC 02 – História; CC 03- Interdisciplinar em Educação do Campo; CC 04- Pedagogia; CC 05 – Ciências Sociais e CC 06 – Filosofia.

Essa análise sobre os depoimentos será fundamentada e interpretada a partir do recurso da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2006). Para estes autores,

A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução.

Portanto, nos subitens a seguir, apresentar-se-á a análise dos dados a partir das falas dos sujeitos participantes, abordando as dimensões citadas anteriormente e, por meio da escolha pela entrevista semiestruturada, essa possibilitou que se ampliasse o diálogo e se aprofundasse nas questões relacionadas ao problema de pesquisa.

As nove entrevistas foram transcritas e as falas dos participantes subsidiará a análise de dados, portanto, a fim de se destacarem as respostas optou-se por inseri-las no formato itálico para diferenciar das citações, bem como o uso de recuos para falas muito extensas quando houver.

As indicações dos sujeitos participantes seguirão a nomenclatura já esclarecida anteriormente, sendo, “CC” – Coordenadores (as) de Cursos (1 ao 6); “EC” – Egresso de Curso (1 e 2) e “ACC” – Aluno Concluinte de Curso (1).

6.1 O Concluinte de Curso

Quando se chega ao final de um curso de graduação em licenciatura, em qualquer das áreas da ciência, espera-se que o conjunto das teorias estudadas e as práticas desenvolvidas entre os componentes curriculares, estágios, projetos ou programas de iniciação à docência, forneçam, para o início no exercício da profissão docente, a base e o preparo didático-pedagógico e metodológico suficientes para se encararem os desafios da escola e das salas de aula, como um todo, do perfil dos estudante à complexidade existente em cada turma e em cada modalidade.

Ao iniciar esta etapa com as entrevistas, deparou-se com declarações condizentes aos desafios encontrados por muitos docentes ao ingressarem na profissão após a conclusão do curso. Embora consciente como pesquisadora, compartilham-se sentimentos e reflexões, entende-se ser preciso evitar interferências e manter a distância para não comprometer a análise dos dados.

Contudo, como o princípio da análise dos dados é a interpretação das mensagens obtidas nas declarações, obteve-se o cuidado para que tais sentimentos e experiências não interferissem ao analisar as falas, pois há certa concordância em muitas passagens citadas pelos professores, egressos e pelo aluno concluinte de curso, sendo constante que se encontrou, ao finalizar o curso e assumir uma classe ou várias, no caso de professores de áreas, um abismo entre a teoria e a prática obtidas na graduação com a realidade encontrada em cada sala de aula. Experiências vivenciadas por muitos no momento que ingressam na docência.

Apesar de os cursos de licenciaturas, formadores de novos professores, não ofertarem, em sua maioria, aos licenciados e licenciandos, formação específica sobre a EJA muitos ingressam e permanecem na EJA mesmo encontrando dificuldades. Dito isso, então, resta se indagar como superaram os desafios com as turmas da educação de jovens e adultos que são constituídas de sujeitos com diferentes experiências e histórias de vida, de trabalho, de cultura,

entre outros e que, por diferentes motivações retomam o seu direito à educação, buscando na EJA o caminho para transformar sua realidade.

A partir das falas desses sujeitos, prosseguir-se-á com a análise das declarações a fim de conhecer e refletir acerca das experiências nas turmas da EJA na perspectiva de alcançar respostas para o problema de pesquisa: “A formação inicial nos cursos de licenciatura da UFFS/Campus Erechim-RS atende às particularidades da EJA?”

Analisamos, inicialmente, o depoimento dado pelo aluno concluinte de um dos cursos de licenciatura do Campus Erechim. Nessa primeira etapa da entrevista, buscaram-se respostas para análise sob o enfoque da “Dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA”. Para manter o sigilo das identidades dos participantes, identificou-se cada grupo por iniciais já indicadas anteriormente.

O aluno concluinte é licenciando do Curso de Geografia, apontado aqui como ACC 01, o qual declarou estar matriculado, porém em atraso com o curso iniciado em 2012, realizado na data da entrevista, a 9ª (nona) e última fase da sua graduação. Informou que exerce a docência em escolas públicas estaduais por meio de contrato emergencial há dois anos, desde 2020, sendo que atuava com turmas da EJA desde o segundo semestre de 2021 até a data da entrevista, final do ano de 2022.

Com relação à formação e à experiência na docência, questionou-se a ele sobre a prática didático-pedagógica na regência em turmas da EJA, se ele obteve conhecimentos teóricos em algum componente curricular durante a graduação ou a realização de estágios, projetos ou programas dentro da graduação, declarando que “*Não, durante a graduação, a gente não teve esse acesso, nenhum CCR e tal, que colocasse em prática os nossos ensinamentos, né?*” (ACC 01, 2022).

Nessa fala do ACC 01, a expressão “tal” e “*que colocasse em prática os nossos ensinamentos*” indicou que não teve contato com a modalidade da EJA em nenhum dos espaços de formação, como nos estágios ou no programa de iniciação à docência (Pibid), enquanto bolsista. A partir dessa resposta, verificou-se a atualidade do que muitos pesquisadores da EJA, entre eles Miguel Arroyo (2005, 2017), Maria Clara Di Pierro (2005), Moacir Gadotti (2014), Sergio Haddad (2009) e Jaqueline Ventura; Sonia Rummert (2017) apontam em seus estudos, sobre a invisibilidade da EJA nos cursos superiores de licenciaturas.

Para a análise desta resposta, buscou-se no documento que rege as práticas pedagógicas do curso de Geografia e encontrou-se nos referenciais orientadores do Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso, menção ao que o curso oferece aos seus estudantes e

aquilo que se esperam deles ao finalizarem o curso, como consta no item 5.1, dos Referenciais Éticos-Políticos,

espera-se um licenciado em Geografia detentor de capacidades de leitura geográfica do mundo e da educação, que atue no sentido de compreender e atuar nas e sobre as dinâmicas de organização e funcionamento de escolas de educação básica, em espaços educativos formais e não-formais, bem como em outras funções que os seus conhecimentos possibilitem, de forma a garantir a democratização da sociedade e do conhecimento, pautados em princípios éticos e políticos convergentes aos direitos humanos e com os marcos legais que regulamentam a sua profissão (PPC Geografia – Licenciatura, 2018).

Se não se encontrarem componentes curriculares obrigatórios ou optativos específicos da modalidade EJA e se não houver outros espaços formativos que os ofereçam, conforme declaração do concluinte, indagou-se como não pensar naqueles que chegam às turmas de EJA sem o conhecimento ou a (in)formação sobre o debate existente em torno da histórica dívida social do Estado com relação aos direitos dos jovens e adultos que retornam às escolas para concluírem sua escolarização? Como “garantir a democratização da sociedade e do conhecimento, pautados em princípios éticos e políticos convergentes aos direitos humanos” citado acima, se a modalidade EJA não está inserida na formação dos novos professores? Não deveria a instituição educacional saber e conhecer, quem são os estudantes da EJA? Que trajetórias carregam, que futuro a educação pode proporcionar a esses sujeitos?

Ainda sobre a citação anterior, ao constar no documento “garantir a democratização da sociedade e do conhecimento”, questionou-se se não haveria nessa afirmação uma incoerência com relação à modalidade, visto que entre os componentes curriculares do curso inexistem abordagens específicas, sendo que a EJA, uma das modalidades da educação básica, requer formação apropriada às particularidades do seu público, jovens e adultos, que necessitam de um olhar diferenciado.

A EJA ganhou visibilidade e foi (re)conhecida como modalidade a partir das lutas pela educação que se fortaleceram no período da redemocratização do Brasil, enfrentando (até os dias atuais) desafios de toda ordem, financeira, política, social e cultural, entre outras.

Seria justo, portanto, pelo reconhecimento da longa trajetória e de exclusões sofridas, um olhar mais crítico e aprofundado das Instituições de Ensino Superior na tentativa de reparação dessa dívida com os jovens e adultos que procuram na escola e na EJA a oportunidade de uma vida digna, com trabalho, moradia, educação, itens importantes e “convergentes aos Direitos Humanos” (PPC-Geografia, 2018), como consta no PPC do curso.

Perguntado ao ACC 01 como ele avaliava a ausência de abordagem teórica e práticas sobre as especificidades existentes na EJA, considerando que assumiu turmas de jovens e adultos sem ter tido experiências e formação para atuar na modalidade, ele respondeu:

Eu acho que deveria ter uma disciplina específica, no mínimo, uma, durante o curso, porque a realidade que a gente encontra em sala de aula com os alunos da EJA é muito diferente do que a gente está acostumado no Ensino Fundamental e Médio, no ensino regular. A gente encontra, assim, desafios diariamente (ACC 01).

Nessa fala, notou-se a importância do debate sobre a EJA nos cursos de formação, uma vez que o aluno ao mencionar “*uma disciplina específica, no mínimo*” ele denuncia o impacto sofrido ao encarar a complexidade existente nessas turmas com jovens-adultos e idosos, que requerem uma metodologia apropriada. Conforme Ventura e Bomfim (2015),

a oferta de cursos e de programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e de adultos requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado de como ocorre no ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto. (p. 215)

Para Soares (2008), “as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (p.85-86). O autor enfatiza que às IES é dado o papel de formadores para atender as mudanças e as necessidades dos educadores, seja de qual modalidade, mas em específico aqui a EJA, que faz parte de um todo no tocante aos projetos educacionais de um país.

Com relação à formação continuada ou cursos especializados para formar o educador de jovens e adultos, Vera Masagão Ribeiro (1999), alertou que, para a transformação na qualidade das práticas educacionais com jovens e adultos, é preciso a profissionalização dos interessados por esta área.

Para a autora, caberia, portanto, proporcionar essa especialização para educadores de jovens e adultos da mesma forma como acontece para outras modalidades, como a educação especial, infantil, fundamental e médio, como também “considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores” (p.197). Nesse sentido, estudos demonstram que, há muito tempo, vem sendo criticada a inexistência de formação básica para EJA.

Com relação à “Dimensão profissional, a fundamentação teórico-metodológica e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas na/da EJA”, questiona-se ao ACC 01 sobre

como ele construiu sua prática pedagógica para trabalhar com o público da EJA e esse comentou:

Como eu falei antes, é um desafio, né? Eu estou, basicamente, há dois anos trabalhando como professor e logo de cara, assim, eu já fui pra uma turma do EJA, tá? E encontrei coisas, assim, que eu não imaginava. Eu sempre gostei da área da Geografia, [...] só que, quando eu cheguei nas turmas do EJA, eu encontrei coisas com alunos... que eu não estava preparado [...]. As dificuldades que eles encontram é terrível, né? E o professor também, porque ele limita muito a nossa aula, o ensinamento que a gente pode dar é sempre limitado. A gente tem que se adaptar, praticamente, todo dia (ACC 01, 2022).

Quanto à resposta dada sobre a prática desenvolvida do licenciando, viu-se que o recurso de ensino e aprendizagem fica comprometido diante dos desafios e da complexidade encontrada por ele na EJA. Notou-se, também, que ele desconhece a temática e os debates acerca da EJA quando expressa, em vários momentos “do EJA” e não a forma correta de tratamento levando em conta que a sigla é “a ou da Educação de Jovens e Adultos”.

É importante nesse aspecto destacar o que muito se vem discutindo nos diálogos em orientações de pesquisa em EJA, na literatura da área, de que se trata de modalidade de educação que requer compreensão das suas particularidades, das suas especificidades, afinal fala-se de jovens e adultos da classe trabalhadora. Por isso, é importante destacar que a modalidade é um modo, uma maneira de ser, em cada aspecto ou particularidade. Na educação, portanto, pode-se ter as várias formas. Por exemplo, o ensino fundamental e médio pode ser oferecido na modalidade EJA, visto que se trata de um modo, de uma metodologia de oferecer ao ensino fundamental ou ao médio diferente da forma tradicional.

Portanto, não se trata de mera formalidade na percepção da diferença entre o artigo “o” de o ensino de jovens e adultos” para o artigo “a” de que a educação de jovens e adultos, mas de compreender que há um processo de lutas históricas, por uma educação de jovens e adultos, da classe trabalhadora, que tem metodologia própria. Sobre essas lutas, Losso (2012, p.47) assevera que,

a partir do status de modalidade de educação, ocorrido com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/2006, superou-se a histórica e tacanha compreensão de ensino supletivo. Esta nova acepção não é mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida não como simples suplência de um sistema que tem provocado o fracasso escolar de milhares de brasileiros, mas como ferramenta de inserção político-social de sujeitos excluídos e expropriados de todas as formas de inclusão social. (p.47)

Mas, observa-se que, a despeito dessa expressiva e fundamental conquista histórica, as lutas continuam, é preciso muita resistência para não se perder o que foi conquistado, garantir outros avanços fundamentais para que se materialize uma educação de adultos de qualidade social. Afinal o que se vê, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, é que se multiplica o desafio na EJA quando a formação recebida não prioriza o conhecimento sobre a realidade da modalidade, nem ao menos oferece algum recurso formativo adicional, pois há na fala do docente a presença de elementos relativos à escolha dos conteúdos e à metodologias para fazer das suas aulas um momento de aprendizagem significativa ou de trocas de experiências, assim como, para acolhimento dos educandos na perspectiva de que permaneçam na escola e concluam seus estudos.

E, para se saber como foi superando os desafios, questionou-se a ele como, atualmente, desenvolve sua prática pedagógica e quais os recursos didático-metodológicos utilizados em aula, após as primeiras turmas e as experiências na modalidade; a resposta foi que

É. Eu, agora, estou com um pouco mais de experiência, então, assim, eu chego na sala de aula, a gente já foca em algum assunto específico e que pode ser analisado por eles, como se fosse o dia a dia deles. Algo que esteja voltado à rotina deles, porque se não eles não desenvolvem nada, nenhum conhecimento. A prática tem que estar junto. Na prática... de conhecimento deles... da vivência deles, porque se não, não funciona (ACC 01, 2022).

Nota-se que a adequação do conteúdo sistematizado e a articulação com a experiência de vida do educando foi citada pelo licenciando, no sentido de ter aprendido na prática e na troca de saberes com o outro, pois o educando jovem-adulto vem para a escola com outras experiências e, conforme Sanceverino e Tomassini (2020), esta é uma forma de acolhimento que possibilita uma melhor interação entre educador-educando, valorizando e proporcionando a construção do conhecimento, objetivo fim da educação, pois conforme as autoras,

nessa direção, considera-se o acolhimento como um princípio da particularidade da EJA, essencial à construção de uma proposta curricular para essa modalidade de ensino, pois entende-se que um bom acolhimento aos educandos proporciona mais autoconfiança e; portanto, mais coragem para o processo de construção do conhecimento (p. 34).

A partir da declaração anterior do licenciando, solicitou-se qual avaliação a respeito das experiências obtidas e da formação recebida ele fazia, que reflexões sobre sua trajetória na docência na EJA, ele exclamou: “*Eu acho que, assim, como professor é decepcionante dar aula para uma turma do EJA. É decepcionante!*”. Esse relato remeteu ao que se observa ao longo das leituras, pois tal declaração marca fortemente o que diversos autores falam sobre o

despreparo de docentes para atuar na EJA e da inexistência desse debate na maioria dos cursos de licenciaturas, fragilizando, assim, os futuros professores quando se deparam com turmas da EJA. Complementou ACC 01,

Tu não tens, como é que eu poderia falar? Um incentivo psicológico, na verdade, porque tu chegas, toda a noite, diariamente, e tu não sabe o que fazer pra esses alunos prestarem atenção, pra desenvolver o conhecimento deles. Eu sou bem sincero que é precário. Em relação à nossa graduação e chegar numa sala de aula é bem complicado (ACC 01, 2022).

A declaração acima nos permite a análise por diferentes ângulos, pois o fato expresso em “*Tu não tens, como é que eu poderia falar? Um incentivo psicológico, na verdade*”, indica tanto a falta de conhecimento específico para atuar na EJA, como trabalhar abordagens próprias para o público adulto trabalhador, assim como se pode verificar nessa fala, que não há teoria, no que conste, sobre fundamentos da formação do adulto para suprir as carências da formação para atuar com esta faixa etária.

Ao declarar que sentia a necessidade de “*incentivo psicológico*”, seria para expor a sua dificuldade perante a complexidade encontrada e das dificuldades dos alunos, pois na sequência ele expressa: “*porque tu chegas, toda a noite, diariamente, e tu não sabe o que fazer pra esses alunos prestarem atenção, pra desenvolver o conhecimento deles*”.

Questionou-se ao ACC 01 se teria sido suficiente para o enfrentamento desse desafio, apenas teorias com abordagem sobre a EJA em algum momento da sua graduação e ele respondeu: “*Eu acho que um pouco de teoria faria... daria um incentivo a mais para o professor, quando ele chegasse numa sala de aula com EJA*”. Conforme relatou, outras preocupações aparecem e precisam ser discutidas, para saber compreender aspectos relacionados aos jovens e aos adultos para melhor acolhê-los.

E este fato aparece em dois momentos distintos, a primeira ao declarar que “*Eu acredito que, talvez, além de uma disciplina específica para alunos da EJA, também algo, talvez, sobre Psicologia. Algo que agregasse nesse...[...]. Pra tu entender o aluno*” e em segundo, quando explicita na sua fala: “*algo voltado ao psicológico do aluno, ao bem-estar dele, né? Porque tu tens que ser, às vezes, um amigo, talvez até um pai de um aluno, dependendo da situação. A gente tem alunos, ali, que a gente percebe que não tem uma família*” (ACC 01, 2022).

Analisando essas últimas falas do aluno concluinte, o fato de querer conhecimento para “*entender o aluno*”, vem ao encontro do que Laffin (2012) abordou em um estudo realizado com docentes e alunos da EJA em um município de Santa Catarina, no qual se menciona a

boa relação professor-aluno com a intenção de acolhimento pelo professor e, caracteriza, conforme a autora,

elemento constitutivo das práticas dos docentes situa-se no envolvimento do trabalho docente com a questão relacional. Inscreve-se uma perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados por uma relação de intencionalidade, de reciprocidade e de diálogo entre os alunos e docentes. Essa relação dialógica é percebida como uma forma de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, mediante seu acolhimento para o processo ensino-aprendizagem (p. 223)

Diante das declarações do aluno concluinte fica a indagação: não seria justa a oferta de componentes curriculares e ou estágios para a formação dos professores para atuar na EJA, sendo assim bem-preparados, com conhecimentos específicos sobre essa modalidade de educação que requer especificidades? Não seria justa uma oferta de formação em EJA que alcance sua história de exclusão, de negação de direitos, uma formação que possa contribuir com a emancipação social desses sujeitos?

6.2 Os Egressos dos Cursos (EC)

No segundo grupo de análise, estão os dois (2) alunos egressos de curso de licenciatura do Campus Erechim. Ambos se graduaram no curso de História – Licenciatura, **EC 01** e **EC 02**, o primeiro possui mais de seis (6) anos de experiências de docência na modalidade EJA, e o segundo com dois (2) anos. O entrevistado EC 01, além da docência também se encontra na função da coordenação pedagógica no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, em Erechim-RS; o segundo, EC 02, exerce a docência em escolas públicas estaduais a partir de contrato emergencial com a Secretaria de Educação/SEDUC-RS.

Para a análise das declarações dos egressos, fez-se necessária a busca nos documentos oficiais para subsidiar a interpretação e a investigação. Analisou-se, portanto, os preceitos existentes na legislação que orienta a constituição de cursos de formação de professores no Brasil, ou seja, a Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, para se confrontar com a realidade dos graduados em curso de licenciatura da UFFS/Campus Erechim-RS. Assim, buscou-se nas deliberações legais expressas no documento e nos demais estudos, o aporte teórico para a interpretação e para a análise das falas dos licenciados.

Com esse grupo de participantes também iniciou-se a análise da entrevista semiestruturada pela “Dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA”. No curso de História – Licenciatura/Campus Erechim, verificou-se a existência de um único componente curricular que aborda sobre a “Educação Popular e a EJA” entre os componentes

optativos específicos do curso. Apesar de constar no currículo, este pode não ser oferecido para as turmas, uma vez que fica a critério dos docentes do colegiado a oferta, ou seja, a quem tiver interesse de ministrá-la.

Importante ressaltar que no Capítulo III, Art. nº 11 do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado em História consta que “Os estagiários devem realizar parte do estágio em turmas de Educação de Jovens e Adultos, exceto quando as escolas escolhidas não oferecerem turmas na modalidade EJA” (PPC – História- Licenciatura, 2012).

A partir das falas dos egressos, é possível ver como o artigo citado, dentro do regulamento, é tratado na prática, uma vez que foi incluído como “dever” no documento orientador dos estágios.

Prosseguiu-se, então, com as declarações dos licenciados no tocante à formação acadêmica e à atuação na EJA. Sabendo que ambos possuíam experiência docente com turmas da EJA, questionou-se a eles se durante a formação obtiveram contato com a base teórica sobre as especificidades do público dessa modalidade ou a realização de algum estágio entre os componentes cursados e as respostas foram

Na verdade, na faculdade, eu já tive uma parte teórica de EJA, mas a experiência real foi trabalhando, foi já assumindo uma turma no município. (EC – 01, 2022)

Não, não, não. Eu tive alguns relatos de experiências de professores da graduação, de professores universitários meus, que falavam das suas experiências, né? Em outras cidades, em outros contextos, mas eu não fiz Estágio em turmas da EJA. Eu fiz em turmas regulares de Ensino Fundamental e Médio. (EC – 02, 2022)

Soares e Pedroso (2018), ao se referirem quanto à necessidade de atender as peculiaridades existentes entre os sujeitos da EJA, abordam que “a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo” (p. 255, 256). A modalidade EJA já está há mais de vinte anos reconhecida em lei e, conforme as declarações acima, viu-se que o debate sobre a formação específica para educadores deste público ainda carece de apoio das instituições de ensino superior, formadoras de professores, porque é legítimo, porque se precisa desse novo olhar por parte de quem prepara profissionais para todas as etapas e as modalidades da educação.

Nesse sentido, os autores também enfatizam que “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES e PEDROSO, 2018, p. 256).

No decorrer da entrevista, após o relato dos egressos sobre a aproximação ou não com a EJA durante o percurso acadêmico, indagou-se a eles sobre como desenvolveram suas práticas e metodologias para atuarem com as turmas de jovens e adultos, uma vez que “desconheciam” a complexidade e as especificidades deste público e nas falas declararam que

[...] Então, apesar de eu ser formada em História, eu estou, na EJA, pelo Magistério que eu tenho. Mas, ainda assim, tem toda essa questão de trabalhar essa parte diferente, porque é para adultos e que eu caí, literalmente, de “paraquedas”, porque eu sabia alfabetizar criança pequena, sabia que com EJA era um pouco diferente e, chegando lá, as atividades que eu via nos livros, que eram voltados pra EJA, aqueles que, enfim, a gente tem nas escolas, né? Os Didáticos. Eles não são pensados em pessoas que não sabem ler. Então, foi bem complicado no início. (EC 01, 2022)

Eu acabei melhorando, pelo menos é uma reflexão que eu faço, minha própria prática, muito em relação ao tempo, a partir das experiências da tentativa e erro, de erro na sala de aula. Isso vale não só para turmas de Fundamental e Médio, mas também pra EJA, né? [...]. Tem que buscar. É, com certeza, tem que se ter noção de que o trabalho é com adultos, então, é uma outra linguagem, é uma outra postura, é uma outra cobrança, né? Tem que buscar, então, métodos específicos pra faixa etária que você está trabalhando. E, às vezes, é difícil conciliar isso, na mesma sala de aula, com faixas etárias tão diferentes, né? Não é fácil. (EC 02, 2022)

Nessas falas, notou-se que ambos julgam ter recebido uma boa formação para atuarem na área, porém as dificuldades encontradas na sala de aula com turmas de EJA relatadas denunciam o quanto seria importante a inserção nos currículos dos cursos, componentes curriculares específicos sobre a educação nesta modalidade.

Em sua obra “Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos”, Gadotti (2014) enfatiza que é necessário o reconhecimento do “papel indispensável do educador bem formado” (p. 17), assim como a reafirmação do Estado como responsável pela educação e da reconceituação da Educação de Jovens e Adultos “como um processo permanente de aprendizagem do adulto” (p. 17).

Na luta por essa política de formação, Gadotti (2014) critica a ausência do reconhecimento do direito à Educação dos Jovens e Adultos quando justifica que,

é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (p. 17)

Analisando a citação acima, Gadotti (2014) denuncia e clama que “não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura”, pois a luta pelo direito e a consolidação da educação dos jovens e adultos não é só uma mera formalidade, nem tão pouco se reduz a promover melhoria dos índices estatísticos quanto à população analfabeta no país e daqueles que abandonaram a escola precocemente, no meio da caminhada escolar, na infância ou na adolescência.

Essa luta inclui, obrigatoriamente, a atenção com a formação inicial e continuada dos profissionais educadores para que saibam lidar e atender às especificidades dos jovens e adultos, porque retornando às escolas buscam concluir sua escolarização e porque Educação é um direito de todos os cidadãos e seguir os ordenamentos legais para a modalidade EJA, em específico, é proporcionar a milhares desses jovens e adultos a realização de um dos direitos básicos da Constituição Federal/88. Essa pauta passa a ser parte inegável no processo de reconhecimento da EJA como modalidade e para a permanência dos estudantes e conclusão da educação básica.

Desse modo, é preciso políticas sérias e efetivas para reduzir o número de analfabetos e aumentar a escolarização dos jovens e adultos, excluídos e segregados social, espacial, racial e pedagogicamente, como citado por Arroyo (2017) em sua obra “Passageiros da Noite – do Trabalho para a EJA”, ao fazer referência ao que classifica de “apartheid” (p. 34-35). Oferecer boa formação aos educadores de jovens e adultos possibilita, além do melhor acolhimento dos sujeitos, também o enfrentamento dos desafios de ensinar respeitando a quem já construiu uma trajetória e experiências em diferentes aspectos da vida, social, cultural, familiar e de trabalho.

Com relação à “Dimensão profissional: fundamentação teórico-metodológica e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas na/da EJA”, questionou-se à EC 01, se os estágios obrigatórios do curso e ou dos componentes curriculares da didática, de fundamentos da educação e de desenvolvimento humano, contribuíram para a inserção nas turmas da EJA que assumiu após a conclusão do curso, ela citou que,

pois é, não ajudou muito. Alguma coisa que a gente vê, assim, em questão de estudar Paulo Freire que aí, claro, a gente entra um pouquinho nessa parte da EJA, de partir das palavras formadoras. Então, alguma coisa eu tinha, sim, a base. Mas, na hora da experiência mesmo, eu senti bastante falta de saber como trabalhar com pessoas mais velhas, porque na questão da alfabetização, eu não posso infantilizar as atividades e, ao mesmo tempo, aquilo que os livros didáticos trazem não é para o nível da minha turma, da turma que eu tenho. Porque a turma que eu tenho não conhece o alfabeto e

os livros já partem do pressuposto que conseguem ler um pouco, que já têm o desenvolvimento, né? (EC 01, 2022)

Percebe-se nessa fala a preocupação demonstrada pela egressa em não “*infantilizar as atividades*”, assim como é alertado por autores da área e na própria legislação que regulamentou a EJA, enquanto modalidade da educação básica, ou seja, a LDB 9394/96, no artigo 37; parágrafo 1º, quando determina que, aos jovens e adultos, seja assegurado “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, neste sentido, o Parecer 11/2000, em seu capítulo VIII, corrobora com essa questão citando que, “não se pode “infantilizar” a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos”.

Ao indagá-la sobre qual a reflexão ela faria atualmente, sobre a trajetória profissional com turmas da EJA e sobre a formação no curso de licenciatura, a egressa respondeu que,

precisaria, acho, se ter uma matéria, no curso de graduação, voltada pra essa fundamentação teórica e acredito que um estágio seria interessante, nem que seja diminuir horas no estágio do regular e colocar horas no estágio, na EJA, porque nós temos EJA de Ensino Médio, nós temos EJA para o Ensino Fundamental. E quem faz pós-graduação na área da... enfim, nas áreas, né? História, Geografia... vai trabalhar; inclusive, com Ensino Médio. E o Ensino Médio, acredito eu, que seja uma realidade um pouco mais diferente ainda do que do Fundamental [...]. (EC 01, 2022)

Quando a entrevistada cita “*colocar horas no estágio, na EJA*” acredito que, entre os coordenadores de estágios do curso de História e os alunos que estão por ingressar nas escolas para a realização do componente curricular, não está sendo verificado o que consta no estatuto dos estágios quanto à obrigatoriedade de parte do estágio em turmas da EJA, constante no PPC, Capítulo III, Artigo 11, já citado na introdução dessa seção.

A docente egressa do curso de História, exercendo também a função de coordenação pedagógica do CEJA, esclareceu ainda que a inserção na EJA lhe trouxe questionamentos relativos ao currículo a ser implementado com jovens e adultos. Diante da forma de organização em módulos, com tempo reduzidos para o ensino fundamental da EJA, e da diversidade encontrada em uma mesma sala de aula, desabafou,

e, aí... eu vejo até, agora, como coordenação, a questão de que também a gente não pensa numa graduação, por exemplo, de História, como que a gente vai reduzir conteúdos no tempo que precisa? Porque o tempo é muito limitado. Não tem aquela coisa como no Ensino Regular, né? EJA é compilado. Como é que tu vais selecionar conteúdo? O que é prioridade para o estudante saber? E é uma coisa que faltou na graduação. (EC 01, 2022)

Com relação às indagações acima, da egressa EC 01, ficou evidente que ao longo do tempo de trabalho junto aos estudantes jovens e adultos, permitiu-lhe a reflexão que faz sobre as suas práticas, sobre as escolhas dos conteúdos e das metodologias a utilizar em sala de aula, pois acredita que, na academia, durante a graduação, faltaram experiências com a EJA no contexto das licenciaturas.

Conforme a egressa relatou, a formação foi insuficiente essa aproximação com o conhecimento da história da modalidade, das especificidades existentes entre o público que a frequenta. Ao prosseguir com resposta anterior, sobre o campo da EJA, ela expressou que,

Até a gente faz uma brincadeira, na escola, que a faculdade serviu muito mais, assim, na minha época, pra ensinar que se diz “a EJA” e não “o EJA”. Então é a Educação de Jovens e Adultos, agora... o aprofundamento do que é, do que, realmente, tem que se trabalhar não tem. E é interessante poder ter esse conhecimento dessa realidade. (EC 01, 2022)

Para o egresso EC 02, o qual ingressou nas turmas de jovens e adultos após períodos de experiências com alunos no ensino regular¹, a falta de componentes e estágios específicos na modalidade EJA também se refletiram no seu trabalho, impactando nas práticas e metodologias que precisou adequar a partir das experiências anteriores, porém, para estudantes com outras realidades e trajetórias já vividas.

Questionado sobre a sua trajetória na profissão docente com estudantes jovens e adultos e da reflexão que faz sobre a formação recebida, ele declarou:

Acho que seria interessante, né? Ter uma disciplina específica curricular nas graduações de licenciaturas, voltada para a Educação de Jovens e adultos, né! Acho que é interessante, porque é um segmento que, provavelmente, os professores terão contato, em um momento ou outro da sua experiência profissional, e faz parte da rede pública de ensino, né? Eu acho que é importante, porque é um mundo muito diferente do que é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular. [...] E aí nós temos muitas diferenças entre escolas públicas e também entre o perfil dos estudantes. (EC 02, 2022)

Para o EC 02, foi questionado como aprendeu a lidar com a diversidade etária e de níveis de comprometimento dos alunos em uma mesma sala de aula, levando em conta que precisou construir práticas e metodologias e, assim, respondeu-nos,

¹ Segundo as Diretrizes Operacionais para a EJA “A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, p. 4), o conceito “regular” nesse texto dissertativo não está sendo utilizado para não reforçar qualquer concepção de “irregularidade” da EJA.

Então, há um descompasso muito grande entre esses dois perfis que tu disseste agora. Por exemplo, né? Temos um perfil, no EJA do Ensino Médio, na EJA, perdão, do Ensino Médio. A gente percebe que tem dois perfis de estudantes: um que é aquele que tem já 18, 19, 20 anos, e que por uma série de motivos ou abandonou a escola ou acabou repetindo de ano, várias vezes a mesma série, enfim, e está, ali, tentando concluir, muitas vezes, por pressão do trabalho, que exige, enfim, o Ensino Médio e tal; e nós temos um outro perfil de pessoas com mais idade, de 40, 50 anos, 60 anos, já chegou, inclusive, nisso, que está por uma opção mesmo própria, sem nenhum tipo de pressão, seja da família, seja do emprego, que quer terminar, que quer voltar a estudar. Alguns até pensam em universidade. Então, tem esse descompasso e tu vais aprendendo a lidar com as situações, conforme elas vão surgindo, né? É a partir de uma prática, de uma observação empírica e de tentativa e erro. Eu não fui preparado para esse tipo de situação na graduação. (EC 02, 2022)

Dois pontos a serem analisados nesta fala e importantes de serem retomados: o primeiro é o erro e a imediata correção dele no que se refere ao tratamento da sigla da EJA, “*Temos um perfil, no EJA do Ensino Médio, na EJA, perdão, do Ensino Médio*”, perfeitamente corrigido pelo licenciado e pela docente da EJA, friso este fato, pois muitos leigos nessa temática e muitos profissionais da educação ainda cometem esse equívoco, assim como foi declarado pela EC 01, a qual comentou que isso ela “aprendeu na sua graduação”, que para se referir à modalidade da Educação de Jovens e Adultos usou-se a preposição “a”, ou seja, o certo é “a EJA” ou “da EJA” ao tratar desta modalidade.

O segundo ponto a ser retomado e analisado se refere ao desenvolvimento das práticas didático-metodológicas realizadas pelo licenciado, o qual declarou “*tem esse descompasso e tu vais aprendendo a lidar com as situações, conforme elas vão surgindo, né? É a partir de uma prática, de uma observação empírica e de tentativa e erro*”. Muitos autores se referem à construção dos *saberes docentes* a partir da própria prática e do exercício diário da docência. Ao declarar esta forma percebe-se que o docente fez uso, na prática, dos conhecimentos teóricos discutidos em componentes curriculares específicos das licenciaturas em geral, sendo que para o enfrentamento do desafio da diversidade existente entre o público da EJA, ele criticou declarando: “*Eu não fui preparado para esse tipo de situação na graduação*” (EC 02, 2022).

Apesar de ser pequeno o número dos estudantes participantes desta pesquisa, pôde-se perceber nos diferentes relatos que todos sofreram grandes desafios para encarar a docência na modalidade EJA, justamente por não terem se apropriado de conhecimentos teóricos e práticas didático-metodológicas nos cursos de formação, que os capacitassem para tal enfrentamento. Tal sentimento de fragilidade da formação ficou evidente nas declarações e o egresso EC 02 também alerta que “*é um segmento que, provavelmente, os professores terão*

contato, em um momento ou outro da sua experiência profissional, e faz parte da rede pública de ensino” (EC 02, 2022).

Este alerta vem ao encontro do que postula a legislação de formação dos professores no país, pois o devido “preparo” para atuação em todas as modalidades e níveis de ensino é tem o objetivo e a orientação da Resolução nº 2/2015/CNE/MEC, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a qual descreve em seu Art. 2º,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015).

Destaca-se no artigo acima, entre as modalidades citadas, a indicação de “formação de professores para o exercício da docência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, assim como, também orienta que, a formação ocorra “nas diferentes áreas do conhecimento”.

Contudo, observa-se que ainda é preciso avançar para atender a essa demanda nos cursos, para que, de fato, a formação inicial em cursos de licenciaturas na UFFS/Campus Erechim alcance também as especificidades dos estudantes da modalidade EJA e toda a complexidade que a caracteriza, diferentemente, do que acontece com alunos e turmas do ensino regular.

6.3 Os Coordenadores (as) de Cursos

O terceiro e último grupo de participantes da pesquisa foi composto pelos professores e professoras da Instituição investigada, os quais, estando como coordenadores(as) dos cursos que fazem parte, na data da realização da entrevista, responderam aos questionamentos e relataram opinião tanto pessoal, como do coletivo dos demais colegas do colegiado, a partir do que é discutido no grande grupo.

Os coordenadores(as) pertencem aos colegiados, conforme a área de formação e da atuação dentro de cada curso. Como já apresentado na introdução do subitem, intitulado: “Os sujeitos da pesquisa: o que pensam e o que dizem”, a identificação dos sujeitos desse grupo será com as iniciais “CC” - Coordenadores(as) dos Cursos, seguidos dos números um (01) ao

seis (06), relativos aos seis (6) cursos de licenciaturas existentes no Campus Erechim. Portanto, neste grupo, dialogou-se com os sujeitos que representam o coletivo dos docentes responsáveis pela formação inicial de novos professores dos Cursos de Licenciatura da instituição investigada.

Nesse contexto, buscou-se por meio dos tópicos questionados, conhecer as ideias e os pensamentos que, tanto o coordenador, quanto seus pares dentro do colegiado, na medida do possível, possuem acerca da temática da EJA no tocante à formação docente, sobre a importância da inclusão de CCR's ou estágios obrigatórios da EJA no PPC do curso, entre outros.

Esta revisão bibliográfica em estudos da área, teses e dissertações sobre a temática da formação inicial para a EJA, serviram de apoio para a análise dos dados a partir das respostas aos itens questionados, assim como, documentos oficiais da Instituição, legislações e outros ordenamentos vigentes sobre a formação de professores e as diretrizes curriculares para a modalidade da educação de jovens e adultos.

Sob o enfoque da “Dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA”, questionou-se sobre as experiências no campo da educação de jovens e adultos no período de realização da graduação e/ou nas pós-graduações dos professores Coordenadores dos Cursos de licenciaturas e obtiveram-se diferentes respostas.

Aos coordenadores(as) entrevistados(as), questionou-se sobre formação para a atuação em turmas da EJA nas diferentes fases das trajetórias acadêmicas, ou seja, na graduação ou em pós-graduações realizadas, para atuar na profissão como formadores de novos professores e pelas respostas obteve-se uma coordenadora, CC 04, cursou na sua graduação dois (2) componentes curriculares sobre a temática específica da EJA no período de sua graduação, sendo um deles a realização de um estágio de observação em turmas dessa modalidade; outra coordenadora, CC 01, relatou ter realizado sua graduação anterior ao ano de 1995, e, portanto, não havia naquele período uma legislação para essa modalidade da educação básica e respondeu que realizou um “pré-estágio”, como chamava na época, com turmas de adultos que estudavam em uma escola estadual que oferecia cursos técnicos na cidade de Erechim-RS; os coordenadores CC 03, CC 05 e CC 06 relataram não ter recebido nenhuma formação para atuar na EJA, nenhum componente curricular de estágio ou de abordagem da modalidade; a coordenadora CC 02 relatou ter tido a experiência de um estágio obrigatório na educação de jovens e adultos, com observação e regência.

Entre as respostas acima, que envolvem a dimensão da formação inicial dos formadores dos cursos de licenciaturas da UFFS/ Campus Erechim, verificou-se que muitos

não obtiveram, em sua trajetória acadêmica, componentes curriculares ou outros espaços de acesso ao conhecimento acerca da EJA e do enfrentamento dos desafios que a modalidade apresenta.

Essa situação acaba por se refletir na sua atuação e na organização dos cursos nos quais atuam, perpetuando o problema da formação inicial para a EJA, uma vez que, distantes da realidade da educação de jovens e adultos nas experiências formativas e profissionais, essa ausência impacta diretamente na formação dos novos professores, pois sem o conhecimento aprofundado sobre a história e a instituição da modalidade, os responsáveis pela formação não se sentem motivados ou encorajados a tratar dessa temática educacional que é possuidora de especificidades e de uma complexidade em diferentes aspectos.

A EJA necessita ser abordada, debatida e priorizada entre os sujeitos envolvidos na formação inicial, pois requer tratamento diferenciado e não apenas adaptar o processo de ensino e de aprendizagem que acontece no ensino regular. Todavia, é preciso considerar que a EJA percorreu longos períodos de invisibilidade com a falta de políticas públicas efetivas para seu reconhecimento até sua inclusão como modalidade na legislação educacional e nos sistemas de ensino e exige que seja implementada medidas para atendimento como acontece em outras modalidades, a exemplo da Educação Infantil, Educação Especial e Educação do Campo.

Diante disso, conforme Di Perro (2005), são múltiplos fatores que dificultam o estabelecimento de espaços formativos para a EJA nas instituições de ensino, entre os quais estão

a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (p. 1132)

Sob o enfoque da “Dimensão Pedagógica: a EJA na distribuição curricular do curso: movimento didático-pedagógico e reflexões sobre a modalidade”, essa questão da não formação e dos saberes para atuar com turmas de jovens e adultos e, conseqüentemente, a não inclusão de componentes curriculares sobre a modalidade na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Campus Erechim, apesar das indicações da legislação atual, impactar negativamente na formação de educadores para a EJA.

Neste íterim, CC 05 justificou, em sua fala, que “*seria uma tarefa complexa, porque, provavelmente, nenhum dos licenciados do curso aprendeu. Você não tem como ensinar o que não aprendeu. Daí é por experimento*” (CC 05, 2022).

Nessa resposta, o coordenador pontuou que, no conjunto dos professores do colegiado do curso que coordena, não possuem experiências na docência com a EJA e por isso, argumentou “*Os que estão, aqui, ensinando, não aprenderam a ensinar para a EJA*” e que sem uma formação nesta área seria improvável assumirem componentes específicos sobre a educação de jovens e adultos, sendo que, ao longo da entrevista, ponderou a possibilidade de “*talvez um CCR específico optativo [...] Isso seria possível e até acho que é uma ideia interessante pra iniciar*” (CC 05, 2022).

Com relação ao questionamento sobre a possibilidade de implementação de componentes sobre a EJA no PPC do curso que coordena, CC 06 respondeu que para a inserção da EJA no currículo do curso, o caminho mais próximo, a curto prazo, seria

[...] O curso tem as práticas... nós temos as práticas que, na verdade, as práticas contemplam, justamente, o ensino de Filosofia, o objetivo delas... desses CCRs, é, justamente, o ensino de Filosofia em diferentes recortes por faixa etária, recortes por níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior; por temáticas. Então, o caminho talvez mais próximo, hoje, seria nas práticas. [...] Seria uma decisão, assim, mais interna, caseira do curso. [...] dependeria apenas do curso e levar adiante uma proposta de reformulação das práticas e incluir a questão da EJA. (CC 06, 2022)

Outros coordenadores(as) também apresentaram algumas possibilidades para a inclusão da EJA nos componentes curriculares, quando questionados sobre a importância da abordagem da modalidade na formação docente e responderam

Eu não sei se eu acho que deveria ter um CCR específico, né? Mas, dentro do CCR, por exemplo, Didática do Ensino de Geografia, Estágio, o estágio 1 e, nesse momento, eu vejo como muito difícil de ter essa disciplina específica da Geografia, a menos que houvesse uma disciplina como se fosse uma disciplina eletiva, que pudesse ser feita pelos alunos da licenciatura como um todo, né? Que discutisse sobre o tema, mas uma disciplina específica de Geografia, eu não consigo enxergar dentro do PPC, mas um assunto para ser trabalhado lá na Didática em Geografia, lá no estágio 1 e no estágio 3, sim, perfeitamente, eu acho que é muito possível e, além disso, na minha opinião, tem que estar inserido, né? Por quê? Porque é uma maneira diferente de trabalhar e é algo que os nossos alunos vão se deparar sim, né? (CC 01, 2022)

Com a questão das competências e... a gente já incluiu essa questão da EJA no nosso esboço do PPC, então a gente tem até o prazo de setembro de 2023 para entregar o PPC novo, né? [...]o que a gente pensou ali, né? Daqui a pouco os professores falarem um pouco disso nos seus CCRs, mas um dos estágios ser direcionado para a EJA. Então, aquela parte inicial do estágio, das leituras, a questão da experiência, isso a gente trabalharia com os nossos alunos e, depois, eles irem para a sala de aula vivenciarem um pouco essa realidade. Então, um dos estágios a gente está pensando em transformá-lo num estágio para EJA. (CC 02, 2022)

Os colegiados estão aproveitando esse momento pra ter uma discussão mais ampla, pelo menos, no nosso colegiado, isso está acontecendo, né? E aí eu acredito que seja talvez um momento interessante, pra pensar. Só que, claro, a implementação depende também de a gente pensar assim, como que isso vai ser feito? (CC 03,2022)

A partir desta fala, pode-se verificar que ainda há resistências em atender as prerrogativas estabelecidas pelas legislações e pelos ordenamentos legais no tocante ao atendimento da modalidade EJA e das especificidades que nela se encontra, mesmo após ter passados mais de vinte e cinco anos de promulgada a LDB N° 9394/96.

No Capítulo III da Resolução nº 2, de 01/07/2015, a qual se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu artigo nº 8, este trata dos egressos de formação inicial e continuada e das aptidões que precisam alcançar ao concluir a graduação, entre os incisos, destacaram-se aqueles que estão diretamente relacionadas com o objeto desta pesquisa,

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; **II** - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; **III** - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; **IV** - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015).

Observa-se que há a exigência de que os egressos saiam de um curso de licenciatura com competência para atuar na formação dos estudantes em todas as modalidades, “incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria”. Portanto, faz-se necessária uma revisão e ou reorganização nos componentes curriculares dos cursos a fim de atender ao que a legislação orienta.

Conforme os relatos dos alunos egressos e do concluinte de curso, o ingresso em sala de aula de turmas da EJA suscitou, além do impacto com as diferenças encontradas quando comparada à realidade do ensino regular, outros inúmeros questionamentos relacionados à formação e à falta de acesso ao conhecimento prévio sobre as especificidades inerentes ao público que frequenta a modalidade.

Como já apresentado em capítulo anterior, entre os componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, há a oferta de componentes específicos da modalidade, e ao questionar sobre a importância da formação em EJA a coordenadora concordou e argumentou

que se faz necessária a ampliação da formação do educador para todas as modalidades, inclusive declarou que, além de oferecer dois componentes curriculares com enfoque na EJA, no curso o debate e a abordagem sobre a EJA aparecem em outros componentes curriculares quando envolvem as modalidades da educação básica, conforme CC 04,

No PPC da Pedagogia, nós temos um CCR obrigatório de 4 créditos, que se chama “Educação de Jovens e Adultos”. E uma optativa, relacionada a EJA, né? Isso não quer dizer que são os únicos CCRs em que se discute sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nós temos, por exemplo, um CCR de educação não formal, que eu não sei a ementa, assim, de cor, mas, certamente, perpassa a discussão de Jovens e Adultos, né? Nós temos também CCRs de alfabetização, que não se trata só de alfabetização de crianças, né? Porque o nosso curso, lá, no perfil, já fala, né? As áreas de atuação e a preocupação com a Educação Infantil, Anos Iniciais... no Magistério, né? Ensino Médio com ênfase no Magistério e também na EJA. Então, a EJA é considerada não só isoladamente, como um CCR, mas também está lá no perfil do egresso, está lá nos objetivos, tanto no geral quanto nos específicos do curso de Pedagogia, né? (CC 04, 2022)

Com relação aos formadores com experiência para ministrar componentes curriculares sobre a EJA, assim como outros coordenadores pontuaram, CC 04, também apresenta sua preocupação, pois, sabendo que no quadro funcional há demanda de professores com formação em EJA na UFFS/Campus Erechim, ela expressou que,

então, essa é uma preocupação que eu, como coordenadora do curso, tenho. Pensando, de forma pontual, quem é que vai trabalhar esses CCRs no curso, mas também pensando numa questão muito maior, que é, justamente, o que eu falei bem no início da entrevista, pra além de trabalhar um CCR é essa preocupação que nós temos que ter, principalmente, pós-pandemia. [...] E eles vão atuar na Educação Infantil, ou nos Anos Iniciais com crianças, ou, então, eles também são formados para trabalhar na EJA, ali, nas primeiras etapas, né? [...] Porque os nossos egressos vão atuar na EJA também, né? [...] Então, eu acho que essa discussão não pode ficar presa a um CCR, né? Mas permear outros CCRs do curso (CC 04, 2022).

Conforme Art. 1º, Capítulo I, da Resolução nº 2, 01/07/2015, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação inicial,

§ 2º - As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015)

Com esta citação, reforça-se a responsabilidade das Instituições de ensino em relação ao cumprimento da legislação para a formação docente mediante compromisso firmado em documentos oficiais que orientam a constituição das IES e dos cursos. Assim como declarado pela entrevistada CC 04, há de ser seguido o que foi estipulado em cada documento, mantendo coerência entre a proposta da instituição e os projetos pedagógicos dos cursos para a boa formação de profissionais para a educação básica.

Nas análises dos egressos e do concluinte dos cursos de Geografia e de História, foi possível identificar no PPC de cada curso, como aparecia a abordagem sobre a modalidade EJA nos objetivos e no perfil do egresso definidos no documento em que perspectiva esta temática constava ou não entre os componentes curriculares e os confrontou-se com os depoimentos dados.

Apesar de não haver representantes na entrevista entre os egressos ou concluintes dos demais cursos do Campus, apresentou-se, a seguir, um recorte do que consta nos PPC de cada um deles no tocante aos objetivos e ao perfil dos egressos na proposta de formação.

No projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura, no item 6, referente aos objetivos gerais e específicos do curso, nos quais constam

Objetivo Geral - Promover a formação de pedagogos/as para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, gestão escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, bem como para a produção e difusão de conhecimentos (PPC – Pedagogia, 2018).

Pode-se observar que não há evidência descrita para a atuação na EJA conforme foi relatado pela coordenadora do curso, uma vez que não foi mencionada esta modalidade no objetivo geral. Por outro lado, encontrou-se, em um dos objetivos específicos, a preocupação em promover a formação para a modalidade, conforme consta no item 6.2, letra c, o qual cita,

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 Educação de Jovens e Adultos (PPC – Pedagogia, 2018).

Pelo fato de constar neste objetivo a inclusão “do Ensino Médio Normal e na Educação de Jovens e Adultos”, avaliou-se que nas demais partes do documento essa inserção seria coerente, para confirmar o reconhecimento da modalidade no PPC como declarado pela entrevistada CC 04.

Para confirmar esta situação, buscaram-se os termos “modalidade” e ou “Educação de Jovens e Adultos” ao longo do documento, e, apenas no item 6.2, acima mencionado, encontrou-se referência explícita a eles no texto. Após essa busca, somente localizou-se a existência dessas referências nos quadros dos componentes curriculares com as seguintes nomenclaturas entre os componentes ofertados, quais sejam: “Educação de Jovens e Adultos”, na sexta fase do curso e o componente curricular optativo, “Aprofundamento e Diversidade de Estudos em Educação de Jovens e Adultos”, o qual demanda escolha entre os docentes para ofertá-la e ministrá-la durante os semestres.

Com relação ao curso de Ciências Sociais, conforme informado, durante a entrevista com o coordenador, CC 05, não se encontrou referência à modalidade da EJA ou outra expressão similar na redação do texto do PPC do curso, nem tão pouco no quadro dos componentes curriculares e suas ementas.

No curso de Filosofia -Licenciatura também não há menção aos termos inerentes ao contexto da educação de jovens e adultos, assim como não faz referência às modalidades da educação básica. Sobre o perfil do egresso ao concluir o curso, consta no PPC – Filosofia que

os egressos terão como núcleo de sua prática docente o comprometimento com a educação e o interesse pela função transformadora que um processo educacional possui na contemporaneidade: promover o desenvolvimento da sociedade, a inclusão social, o aprimoramento da cidadania e a transformação da realidade (PPC – Filosofia, 2020).

Apesar de no documento não aparecer a modalidade EJA entre os objetivos do curso e no perfil dos egressos, assim como não constam componentes curriculares, a citação acima demonstra que esperam, ao final do curso, que os novos docentes atuem promovendo “inclusão social” e a “transformação da realidade”, duas ações primordiais que se espera alcançar com a educação em todos os níveis e em modalidades, porém, no projeto pedagógico do curso de Filosofia está expresso que o foco está no Ensino Médio, sem citar a modalidade EJA, sendo que nesta se encontra um público que clama por reconhecimento e por inclusão social para transformar a realidade.

Freire (2014), ao escrever sobre a Pedagogia do Oprimido, argumenta em seus escritos que, aos opressores, aqueles que se servem do poder para manipulação das massas, nada interessa a “inserção crítica” dos oprimidos, por este viés o autor alerta, assim, para as dificuldades dos sujeitos em inserirem-se criticamente, na realidade (p.54).

Considerando-se que a UFFS tem em suas bases o compromisso de uma universidade pública e popular, esses argumentos precisam ter coesão dentro de todos os espaços da instituição e, principalmente, nos cursos de formação para docência, objeto deste estudo.

Portanto, em se tratando de uma modalidade que tem suas raízes na educação popular, no diálogo educador-educando ensinado por Paulo Freire, que é preciso seguir com a luta por uma educação de qualidade, pois, ainda é o caminho mais próximo e promissor, incluindo todas as áreas do conhecimento que, juntas, coadunam para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em busca da garantia de cidadania dos estudantes da EJA.

No que tange à perspectiva de atuação dos egressos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo-Ciências da Natureza, que possui foco “no ambiente social e cultural” dos estudantes das comunidades rurais e do campo, mas prevendo igualmente a possibilidade de atuação na área urbana, o documento menciona,

- atuar em escolas, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio na área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), nas diferentes modalidades de organização da educação básica, bem como em outros espaços educativos escolares e não escolares (PPC – Interdisciplinar em Educação do Campo -Ciências da Natureza, 2019).

No curso citado acima, não há componentes curriculares específicos para a formação em EJA e, conforme declaração da coordenadora, CC 03, quanto à importância de inclusão de CCR's sobre a EJA, ela respondeu que,

então, como eu falei anteriormente, eu acho que como os professores que a gente forma, né? Em todas as áreas do campus, inclusive, no curso que eu coordeno, como eles vão ter habilitação para trabalhar nesse nível de ensino, eu acho que seria importante, nos PPCs, a gente ter ou um CCR específico ou que, de alguma maneira, isso permeasse entre os CCRs, né? Eu não tive, na minha graduação, e eu não me sinto habilitada pra trabalhar com o EJA, porque eu entendo que é um público específico, né? Que não é, simplesmente, a mesma coisa do que numa sala de Ensino Médio, por exemplo, normal. Então, eu acho que deveria, sim, ter uma preparação um pouco mais pontual, assim. (CC 03, 2022)

Sendo um curso que oferece os componentes curriculares na modalidade de oferta em regime de Alternância, para atender as especificidades de seus estudantes do campo e áreas rurais, verifica-se ainda que há a possibilidade de incluir temas específicos para atender aos jovens e adultos que também possam vir a frequentar os bancos escolares também no Campo. Apesar da abertura para incluir a temática específica da EJA entre os CCR's, CC 03, fazem-se alguns questionamentos, como,

Só que, claro, a implementação depende também de a gente pensar assim, como que isso vai ser feito? Vai ser um CCR específico? Quem vai ministrar? Vai ser dentro do CCR? Como organizar isso, né? De uma maneira transversal? Então, eu acho que falta talvez, também, um pouco de formação, de conhecimento, para os próprios docentes dos cursos. (CC 03, 2022)

A partir da colocação acima, CC 03 ainda acrescentou a indicação do espaço formativo para a EJA no curso de Educação do Campo, como sendo no “*domínio comum seria o lugar ideal para fazer isso*”, e concluiu sua fala com a ideia de “*que seja mais ou menos na linha que a gente já tem Libras, né? Produção textual, fundamentos de Matemática, né? Que o nosso curso tem fundamentos de Matemática e produção textual*”. (CC 03,2022)

Importante momento a destacar na Universidade Federal da Fronteira Sul é a realização da II Conferência das Licenciaturas, prevista nos documentos da Instituição como espaço de discussão e de avaliação dos cursos de formação.

Segundo o Regimento da Conferência das Licenciaturas, no Art. 2º, entre os objetivos a serem alcançados e que estão intimamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa, destacam-se os seguintes itens

- I** – Avaliar o processo de implementação da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica na UFFS nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da UFFS;
- II** – Fortalecer o debate das licenciaturas da UFFS com as redes de ensino da Educação Básica Pública para promover maior integração e compromissos das licenciaturas com as escolas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a envolver todos os seus protagonistas;
- III** - Consolidar a Conferência das Licenciaturas como instância de avaliação, discussão e proposição da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores na UFFS;
- VIII** – Avaliar e fortalecer a forma como o Domínio Comum e Conexo estão incorporados e articulados nos PPC das licenciaturas;
- IX** – Avaliar e incluir temáticas relativas à diversidade, educação para as relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental no currículo das licenciaturas;
- X** - Propor um programa institucional de formação continuada de professores e gestores na articulação com a Educação Básica;
- XI** – Fortalecer e criar diretrizes para a execução dos estágios obrigatórios nas instituições públicas de educação básica, objetivando melhor formação profissional na área de atuação;
- XII** – Discutir formas e meios para fortalecer a integração entre o ensino de graduação e pós-graduação da UFFS na relação com a Educação Básica Pública (UFFS, 2022).

A proposta da II Conferência das Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul realizada pelo Fórum das Licenciaturas tem como objetivo a avaliação e a atualização da

Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da instituição, estabelecida pela Resolução CONSUNI/CGAE nº 02/2017.

De acordo com a fala de alguns dos coordenadores, essa Conferência das Licenciaturas estaria acontecendo com foco sobre a revisão e a discussão da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual modifica a resolução anterior sobre as diretrizes curriculares de formação inicial, trazendo retrocessos na formação de professores e a proposta de curricularização da extensão nos PPCs dos cursos.

Conforme os coordenadores, o Fórum das Licenciaturas que está em andamento não prevê mudanças que alcancem especificamente a formação inicial para a EJA, mas dentro dos grupos admitiram diferentes possibilidades, conforme depoimentos abaixo:

a Conferência das Licenciaturas, mas também é para a gente atender duas resoluções nacionais. Uma delas que é de 2018, que é sobre a 'curricularização' da extensão. A outra é de 2019, que altera as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Aí envolve todos os cursos de licenciatura, né? No caso da "curricularização" da extensão, são todos os cursos de graduação. Bacharelados e licenciaturas e da de 2019, é da formação de professores. [...] E nós temos por normativa institucional seis GTs em discussão: um deles é sobre alternância, então, nem todos os cursos fazem parte. Então, basicamente, cinco GTs. [...] mas nenhum desses GTs, no título deles, fala de EJA, né? Então, acredito que se a discussão perpassar, vai ser por dentro de algum desses GTs, por uma sensibilização de algum professor que esteja participando. (CC 04, 2022)

Que está em aberto, as discussões estão acontecendo, né? E aí não só na extensão, na 'curricularização' da extensão, mas várias outras coisas são colocadas. Os colegiados estão aproveitando esse momento pra ter uma discussão mais ampla, pelo menos, no nosso colegiado, isso está acontecendo, né? E aí eu acredito que seja talvez um momento interessante, pra pensar. (CC 03, 2022)

A gente está fazendo a reformulação do PPC, né? É uma questão federal que a gente vai ter que cumprir até o ano que vem. Então, uma das questões, assim, que a gente tem, é a questão da 'curricularização da extensão', né? Que o aluno propõe a extensão e tudo mais. Mas a gente vai reformular as disciplinas obrigatórias geral assim. [...] E aí modificar um pouco os estágios, né? No caso fazer com que o estágio seja no Fundamental, no Médio e incluir a EJA dentro do rol dos estágios, né? (CC 02,2022)

[...]nesse momento, tem a Conferência das Licenciaturas, então, seria uma porta importante, uma opção importante que se abre, agora, seria, talvez, via algum GT... tentar incluir essa temática pra se levar na Conferência das Licenciaturas. Talvez antecipando o encaminhamento da própria...[...] (CC 06, 2022)

o fórum, tem as resoluções da inserção da extensão no currículo. As resoluções 2 de 2017 e 2 de 2019 do CNE e tal. Então, essa é a necessidade agora. Não passa nada pela ideia da EJA (CC 05, 2022).

Pode-se observar que, apesar da possibilidade não ser imediata, com relação à inclusão da discussão sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação, nos estágios ou CCRs, algumas alternativas foram surgindo e abriram caminho para maior reflexão quanto à importância da temática para a boa formação dos novos docentes para a EJA.

*A transcrição das entrevistas está disponível, na íntegra, através do Google Drive, pelo link:

<https://docs.google.com/document/d/1X15D7EKWbslAH6cohhC8B5HcJfOctOwo/edit?usp=sharing&oid=109002205418108224806&rtpof=true&sd=true>

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO/PRODUTO FINAL

É por meio de políticas públicas, como a formação de professores e da valorização do magistério e do financiamento, que as instituições se articulam na busca por uma educação de qualidade, que possibilitem a transformação na educação, tanto no nível superior como na educação básica, pois uma está relacionada à outra no contexto educativo.

As instituições de nível superior, públicas ou privadas, têm suas responsabilidades sociais ao oferecer e manter cursos de formação de professores, assim como os projetos de pesquisa e extensão que promovam efetivos resultados para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica em todas as modalidades.

Assim, ao considerar os dados obtidos a partir das falas dos sujeitos, pôde-se verificar que a temática da formação inicial para atendimento da modalidade EJA, objetivo desta pesquisa e suas especificidades, abordadas e discutidas no decorrer da entrevista realizada, tanto com egressos e o concluinte de curso, quanto com a maioria dos coordenadores, emergiram conferindo a necessidade do aprofundamento do debate sobre a modalidade e da trajetória dos sujeitos da EJA, entre os cursos de licenciaturas, assim como a proposição de componentes curriculares específicos, como fundamentação teórica e ou estágios supervisionados na área.

Viu-se, portanto, que no desafio assumido pelos egressos e pelo licenciando dos cursos da UFFS/Campus Erechim-RS, ao ingressarem em salas de aula com turmas da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com pouco ou nenhum preparo durante a sua graduação, causou impactos direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma vez que relataram ter levado mais tempo para criar metodologias próprias e significativas para o efetivo aprendizado dos estudantes da modalidade.

Desse modo, tornou-se relevante e de suma importância um novo olhar para a formação inicial para o atendimento da modalidade EJA. Conforme afirmam Ventura e Bomfim (2015, p. 215) “o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ignorar a especificidade da EJA, assim como o caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos seus componentes curriculares”.

A partir dos resultados encontrados, esperamos ampliar o debate e incluir os sujeitos envolvidos, professores formadores, alunos egressos e os licenciandos para discutir sobre a invisibilidade ou a presença da EJA nos cursos de formação e da realidade da profissão docen-

te com turmas da EJA, de forma a contribuir com a formação docente e, conseqüentemente, da educação básica como um todo, em todas as modalidades.

Nesse sentido, a elaboração de um produto final faz parte integrante da conclusão do Mestrado Profissional em Educação, portanto, nesta pesquisa o produto consistirá na apresentação e na socialização dos resultados alcançados em espaços de debates e de diálogos da instituição junto à comunidade acadêmica, professores, alunos matriculados e egressos dos cursos de licenciaturas, a fim de dar voz e ampliar as discussões promovendo maior participação dos sujeitos envolvidos fomentando, assim, novas contribuições para os cursos de formação inicial da UFFS/Campus Erechim.

Entre os espaços formais da instituição, para possível socialização dos resultados, estão o Fórum dos Coordenadores e o Fórum das Licenciaturas, o qual está em fase de finalização no Campus Erechim, portanto, dependente de confirmação junto à Comissão Local e também no XII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SEPE, espaço destinado à apresentação dos resultados de diferentes pesquisas realizadas na instituição com data a ser definida para o ano de 2023, conforme calendário de eventos da instituição. Sendo um dos objetivos desta pesquisa o de contribuir com a formação docente conhecendo o processo formativo e identificando quais as relações com a EJA foram construídas e ou constituídas ao longo da formação inicial, o momento de um diálogo mais amplo e a exposição dos resultados a toda comunidade acadêmica possibilitará a reflexão e aprofundamento do tema e das questões inerentes ao campo da EJA e da formação para a EJA no contexto da UFFS/Erechim.

Para este momento de socialização aguardaremos as orientações e confirmação da agenda institucional para a realização do mesmo. O roteiro da apresentação se encontra disponível junto aos anexos no final desta dissertação.

Nesse sentido, ao apresentar e promover o debate com a comunidade acadêmica, como produto final desta investigação, e, a partir dos dados revelados na pesquisa, esperamos instigar novos olhares e promover novas leituras sobre a importância da EJA, assim como o cumprimento do que rege na legislação sobre formação docente para todos os “níveis e etapas”, proporcionando uma formação específica para esta modalidade, que supere as carências e as falhas ainda existentes na formação oferecida nos cursos da UFFS/Campus Erechim.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa pesquisa não se encerra ou se esgota em si a temática sob investigação. Interessa-se, sim, a partir das reflexões e dos achados científicos, apresentar alternativas, proporcionar mudanças ou aperfeiçoamento no âmbito do objeto de estudo, assim como a abertura para questionamentos e para possibilidades de aprofundamento e de ampliação do conhecimento, possibilitando novos desdobramentos com a continuação dos estudos com novas investigações, dentro do campo de estudo.

Nesse sentido, a delimitação do objeto de estudo se deu no âmbito da formação inicial para a educação de jovens e adultos nos cursos de licenciaturas da UFFS/Campus Erechim, com o propósito de elevar o debate sobre a modalidade na perspectiva de mobilizar a instituição e os responsáveis pela formação dos educadores para a EJA, em especial.

Portanto, para encontrar respostas para o problema da pesquisa “A formação inicial nos cursos de licenciatura da UFFS/Campus Erechim-RS atende às particularidades da EJA?”, foi necessário que se seguissem alguns passos, dos quais, o aporte teórico e documental foram imprescindíveis.

A EJA foi reconhecida na LDB N° 9394/96, como modalidade da educação básica, para garantir o direito à educação de todos aqueles que, por diferentes motivos abandonaram a escola ou a ela não tiveram acesso na infância ou adolescência. É, nesse sentido, que a EJA, enquanto uma modalidade, precisa ser compreendida e atendida em todas as suas particularidades.

É inegável a importância que a educação básica exerce na vida das pessoas, e em todas as modalidades. Haja vista que a educação transforma vidas! E uma boa formação inicial, pensada para o atendimento das especificidades, em cada modalidade, faz-se necessária para se alcançarem melhores índices educacionais, como a redução do analfabetismo e da melhoria das taxas de escolarização no Brasil. Assim, traçou-se como objetivo geral analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura da UFFS/ Campus Erechim, para a atuação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para aprofundamento sobre o tema da formação inicial para a EJA e saber como estaria o debate em outras instituições de ensino superior, iniciaram-se buscas para formar o arcabouço teórico do campo de estudo, em teses e em dissertações sobre a temática. Os achados nas teses e nas dissertações disponibilizadas na plataforma BDTD/IBICT, trouxeram-nos reflexões em torno da quase inexistência de formação específica para atuação na EJA no país. Isso chamou a atenção, quando conferiu que dos dezesseis (16) estudos, em consonância

com o objeto de pesquisa, doze (12) se concentravam em instituições das regiões Sudeste (PUC-SP; UFMG-MG(2); UNINOVE-SP; UFOP-MG; UNESP-SP) e Nordeste (UEPB-PB; UFS-SE; UFMA-MA; UEFS-BA; UEPB-PB(2)).

Dessa forma, ficou evidente nos levantamentos que, no contexto nacional, ainda é baixo o número de instituições de ensino superior que oferecem formação específica para a EJA. Assim, baseando-se nos resultados encontrados nos estudos do “Estado do Conhecimento”, entre as IES investigadas, não se encontraram instituições que privilegiam, na totalidade dos cursos, componentes curriculares específicos para atuação na modalidade, sendo que, entre os cursos, as Licenciaturas em Pedagogia aparecem em destaque, com maioria de pesquisas realizadas sobre a formação inicial para EJA.

Verificou-se nos estudos que há demanda de professores formadores para a modalidade e, em muitos casos, quando há a oferta no currículo do curso, essa é realizada por professores que mantêm algum vínculo ou possuem experiências para trabalhar com a docência para a EJA. Esse fato provoca questionamentos com relação ao corpo de professores das instituições que não são, ou não se acham, habilitados para a tarefa de preparar futuros professores para as especificidades dessa modalidade.

No caso específico da IES investigada, ficou evidente a escassa presença de componentes curriculares para a EJA nos PPCs das licenciaturas, assim como também se encontrou pouca ou nenhuma menção à modalidade EJA nos documentos orientadores dos cursos, confirmando e ratificando, no contexto da UFFS/Erechim, o que pesquisas sobre a EJA têm evidenciado, a invisibilidade da modalidade por grande parte das instituições de ensino superior.

Ao se analisarem os currículos dos PPCs e ao se interrogarem os sujeitos envolvidos no processo da formação inicial dos cursos de Licenciaturas, verificou-se que os debates direcionados às especificidades da EJA, entre os componentes curriculares obrigatórios ou optativos, os quais estão atrelados ao interesse, ou não, de professores que tem algum envolvimento ou pesquisam sobre a temática da EJA e ou dos movimentos da Educação Popular, um dos pilares da Universidade Federal da Fronteira Sul, conforme princípios basilares desta instituição.

Um fato importante a destacar se encontra no tocante aos protagonistas da luta pela instalação da UFFS na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que se constituiu por grupos dos movimentos sociais, camponeses, agricultores familiares, entidades sindicais, instituições de ensino, entre outros. Portanto, representantes de classes populares que sabiam e

lutaram pela universidade, devido à importância que teria para sua comunidade, uma instituição de ensino superior pública e gratuita, voltada a atender às necessidades da população e da contribuição para o desenvolvimento da região.

Entre as reivindicações constavam cursos de formação de professores em diferentes áreas, conforme a demanda. Desse modo, observou-se que um dos compromissos da UFFS está no atendimento dos setores populares, com aqueles e aquelas que lutaram por uma instituição de ensino superior, tendo como pressupostos, o desenvolvimento de um projeto de universidade “pública e popular”, correspondendo às expectativas na resolução de problemas da região e contribuindo com suas potencialidades.

Ressaltou-se, portanto, que o público da EJA, aqui se encontram, na condição de classe popular, trabalhadores, daqueles que excluídos, historicamente do acesso à escola na infância ou adolescência, retornam para concluir seus estudos como sujeitos de direito, do direito à educação. A interface entre a EJA e a educação popular no contexto da UFFS se tornam relevantes e prioritárias, pois uma está articulada à outra, demonstrando a peculiar correlação.

Assim, para fortalecer e contribuir com o desenvolvimento da Universidade Federal da Fronteira Sul, no tocante ao atendimento das demandas da comunidade na qual está inserida e, para além, colaborando com o desenvolvimento da região e do país, ao receber estudantes de diferentes estados do território brasileiro e até mesmo imigrantes estrangeiros, que concluem seus cursos e retornam para seus estados levando o nome da instituição. Constatou-se que foi de suma importância investigar e analisar a formação inicial oferecida pelos cursos no Campus Erechim, para o atendimento da EJA nas escolas da educação básica.

Um dos objetivos específicos traçados para buscar as repostas para o problema de pesquisa estava em conhecer o processo formativo junto aos sujeitos da pesquisa, os(as) licenciandos(as), licenciados(as) e os Coordenadores(as) Pedagógicos(as) dos cursos de licenciaturas da UFFS/ *Campus* Erechim, identificou quais as relações com a EJA foram construídas e ou constituídas ao longo da formação inicial.

Este objetivo foi alcançado com a realização das entrevistas com os sujeitos da investigação e, a partir delas, analisaram-se as respostas sob duas dimensões. Sendo a primeira a “dimensão da formação: experiências práticas e teóricas com a EJA” para todos os entrevistados, licenciando, egressos e coordenadores(as) dos cursos.

Ao se analisarem as respostas, descritas no capítulo seis (06), identificou-se que entre os professores(as) coordenadores(as), poucos tiveram formação para a EJA, enquanto a

maioria declarou não ter nenhum conhecimento aprofundado sobre a modalidade e suas especificidades. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada, estabelecer o atendimento da modalidade EJA, conclui-se que, esta situação refletiu diretamente na construção dos PPCs dos cursos, pois, como foi colocado por um dos coordenadores, para ensinar é preciso aprender e essa é realidade entre a maioria dos docentes dos cursos de licenciaturas da UFFS/Erechim.

Verificou-se, a partir das falas, que a motivação para a inserção da temática da EJA no currículo da Pedagogia, foi por conta do trabalho prioritário de alfabetização, em todas as etapas da vida, incluindo os jovens e os adultos, incluindo, dessa forma, todas as modalidades. Conforme relatos, há no colegiado do curso professores e pesquisadores da EJA e da Educação Popular e isso acontece no curso de História, o qual mantém um único componente curricular optativo, que mesmo não sendo ofertado com regularidade, está relacionado à temática da EJA.

No grupo dos estudantes concluintes e egressos, esses, conseqüentemente, declararam não ter recebido na sua formação nenhum conhecimento específico sobre a EJA e, conforme declararam, ao assumir a docência com jovens e adultos, sentiram muitas dificuldades perante os desafios enfrentados para desenvolver metodologias apropriadas para o ensino e para a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade, além de declararem que os desafios ultrapassam as questões dos conteúdos programáticos, chegando a questões mais pessoais de falta de incentivo, dificuldades familiares, carências afetivas e financeiras, que exigem que os educadores saibam conduzir os estudantes nestas situações.

Conforme declaração dos egressos e do aluno concluinte de curso, a falta do conhecimento sobre as especificidades da EJA, tanto na parte teórica da temática, quanto à vivência em estágios obrigatórios, fez aumentar a insegurança e o impacto sentido mediante a realidade da modalidade, devido ao sentimento do despreparo e ao desconhecimento das particularidades existentes na educação de jovens e adultos e, também, idosos.

Todos declararam que ao menos o debate teórico seria imprescindível nos cursos de formação, pois em algum momento da carreira docente surge a possibilidade ou necessidade de assumir a docência em turmas dessa modalidade.

Com relação à segunda dimensão, ou seja, a “dimensão profissional: fundamentação teórico-metodológica e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas na/da EJA” direcionada aos estudantes egressos e o concluinte de curso, os relatos foram de ter desenvolvido metodologias para a EJA a partir da experiência com a alfabetização de crianças

no curso do Magistério – Normal e na prática de sala de aula e na Coordenação de curso junto ao CEJA de Erechim; outro relatou ter adquirido experiências para trabalhar com a EJA a partir das práticas e do método de experimentação, de tentativa e de erro, adaptando metodologias e práticas didático-pedagógicas ao longo do período trabalhado com a EJA.

Com relação ao corpo docente, representado pelos coordenadores(as) dos cursos, as questões que envolveram a “Dimensão Pedagógica: a EJA no currículo do curso: movimento didático-pedagógico e reflexões sobre a modalidade”, foram apresentados relatos que justificaram a ausência do debate da EJA nos PPCs por diferentes aspectos, além da não formação para a EJA em suas graduações e ou pós-graduações; a) baixo número de docentes para ampliar o currículo com componente sobre a EJA; b) o cenário atual da política da educação que retira a obrigatoriedade de disciplinas, como a sociologia e filosofia, no ensino médio das escolas públicas e privadas – uma formação específica para a EJA, nestas áreas, seria inviável e sem sentido- afirmou um dos coordenadores; c) a falta de estrutura e recursos humanos da instituição para oferecer formação aos professores para a modalidade EJA em específico.

Quanto à inclusão de CCRs específicos da EJA (teóricos e ou de práticas entre os estágios), no PPC dos cursos a curto, médio ou longo prazo, ao longo das entrevistas foram sendo consideradas algumas possibilidades, como: a) a inclusão do debate sobre a EJA entre os CCRs de didáticas; b) criação de componente curricular optativo com ênfase na EJA; c) adaptação de realização de parte do estágio na EJA como um recurso mais imediato; d) proposição de inclusão de CCR sobre a EJA junto ao conjunto de componentes ofertados do Domínio Comum.

Notou-se, portanto, ao longo das entrevistas, pontos de vistas que, inicialmente, se apresentavam negativos quanto à oferta de CCRs para a EJA na formação inicial, aos poucos cederam e foram abrindo algumas possibilidades diante da reflexão sobre a importância da temática dentro dos cursos naquele pequeno espaço de diálogo oportunizado pela entrevista. Isso indica a necessidade de retomada do diálogo em espaços e formatos mais abrangentes no contexto das licenciaturas, confrontando opiniões entre os sujeitos envolvidos na formação inicial e as demais instâncias responsáveis da instituição, pois é preciso um novo olhar e considerar tamanho desafio que é para os novos docentes a realidade das turmas da EJA, nos quais os licenciados e os licenciandos, participantes da pesquisa, alegaram não terem sido preparados em sua graduação, para saber lidar.

Dentre as declarações das razões e das causas da inexistência de CCRs da EJA, na maioria dos cursos da UFFS/Erechim, percebeu-se a questão da não formação dos formadores da instituição. Apesar da existência de legislações específicas para a modalidade EJA, das exigências na formação de professores para todas as modalidades e das diretrizes curriculares para a modalidade EJA (LDB 9304/96; Parecer nº 11/2000 CNB/CEB; Resolução nº 02/2015 CNE/MEC), pouco ou quase nenhuma referência a essas legislações foram expostas, a não a revisão da Resolução nº 2/2017 e nº 2 /2019- CNE, sobre a curricularização da extensão que está em discussão no Fórum das Licenciaturas.

As declarações acima deixam alguns questionamentos e promovem algumas reflexões, existindo legislação em que se estabelecem regras e em ordenamentos para melhor atendimento dos estudantes em todas as modalidades, não deveriam os cursos se apropriar e se adaptar à nova realidade? Entre as instituições de ensino superior, ou mesmo entre campus, não existiria uma forma de articulações, de troca de saberes e de experiências, para promover a formação de professores para a EJA, sendo que, por motivos de transferências ou aposentarias, as IES muitas vezes deixam de contar com a experiência na EJA desses profissionais? Propõe-se, assim, formação continuada, contando com a experiência dos profissionais que estão nas escolas atuando com turmas da EJA, não seria uma boa forma de oferecer conhecimento sobre a modalidade a todos os licenciandos que futuramente adentrarão na profissão e muito, provavelmente, nas turmas da EJA?

Além dessas, outras questões podem suscitar na continuidade de estudos sobre a formação inicial para a EJA. Sabe-se que o tema é abrangente e complexo, envolvendo outros aspectos além da disposição e do interesse dos professores dos cursos da UFFS/Erechim.

Contudo, espera-se, com os resultados alcançados, contribuir para o fortalecimento dos cursos de licenciaturas da instituição investigada, incidindo em revisões, melhorias ou adaptações da temática nas matrizes curriculares e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dos quais se pretendem confirmar o caráter político-educacional, voltado à formação docente condizente ao princípio da criação de uma “Universidade Pública e Popular”, promovendo, no conjunto das políticas públicas, uma formação docente para a modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, impactando positivamente, no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da EJA nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: <file:///D:/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(24).pdf> Acesso em: 22/09/2021.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: Do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 > Acessado em 11/09/2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2º reimp. Da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BENINCÁ, Dirceu. (Org.) Uma universidade em movimento. In: **Universidade e suas Fronteiras**. Dirceu Benincá (Organizador). 1 ed. São Paulo: Expressões, 2011. 196p.
- BENINCÁ, Dirceu; PEREIRA, Thiago I. Universidade Popular e a Construção do Inédito Viável – O Caso da UFFS. In: **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. Angelo Del Vecchio e José Eduardo de Oliveira Santos (organizadores). – São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226 p. Disponível em: <http://www.antonioteodoro.ulusofona.pt/wp-content/uploads/sites/95/2017/03/EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL_MODELOS_E_MI.pdf> Acesso em 20/07/2021.
- BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular: Concepções e tendências**. Educação e movimentos populares: tendências e dilemas latino-americanos. In: Em Campo Aberto. São Paulo: Cortez Editora 1995.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 18/01/2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 e Alterações- Lei Nº 12.796/2013. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em 04/11/2021.
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 15/11/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>> Acesso em: 18/01/2022.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 01/03/2023.

CAMPOS, Edson N; CURY, Maria Zilda F. Fontes Primárias: Saberes em Movimento. Revista Fac.Educação 23 (1-2), 1997. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rfe/a/7YbVqTbRSqcdZ4L89yQWHGJ/?lang=pt>> Acesso em: 15/01/2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>> Acesso em 08/12/2021.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As Implicações Políticas E Pedagógicas Do Currículo Na Educação De Jovens E Adultos Integrada À Formação Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010, p. 461-480. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08/12/2021.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.16, jul. 2002.

DI NÁPOLI, Bruna Lorrany da S. A formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos. 2019, 105f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a Redefinição da Identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11/09/2021.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD, Sergio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível :<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 11/09/2021.

DOURADO, Luiz F. (Coord.), OLIVEIRA, João F., SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007. 65 p. Disponível em: < <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83ON%C2%BA-24.pdf>> Acesso em: 03/05/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e Práticas Diversas, Cimentadas Por Uma Causa Comum. In: **Anais do IV Congresso Internacional De Pedagogia Social**: Domínio Epistemológico. V. 18, n.2 (2012): Revista Diálogos: 2012, São Paulo, SP, Brasil. ISSN: 1677-8898. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>> Acessado em 18/ Julho/ 2021.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014. Disponível em:<https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/moderna/politica_educacao_2014.pdf> acesso em 24/02/2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sergio (Coord.). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: **Ação Educativa**, 2000. 123 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1779>> Acesso em:11/09/2021.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YhfdkMwGsLzK6xRKvkNNLhf/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 11/09/2021.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 11/09/21.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=2018>> Acesso em: 08/12/2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/abstract/?lang=pt>> Acesso em 11/09/2021.

LAFFIN, Maria Herminia L. F. Formação Inicial De Educadores No Campo Da Educação De Jovens E Adultos: Espaço De Direito E De Disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>> Acesso em 11/09/2021.

LAFFIN, Maria Herminia L. F. A Constituição Da Docência Na Educação De Jovens E Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. *ISSN 1645-1384 (online)*. Disponível em:< www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/laffin.pdf> Acesso em: 22/04/2022.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; SANCEVERINO, Adriana R. Documentos Curriculares, Marcos Legais e Demandas Potenciais de Matrícula para a Educação de Jovens e adultos. **Rev. e-Mosaicos**, Cap-UERJ, v. 10, n. 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.57851>. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57851> >. Acesso em 31/05/23.

LOSS, Adriana S., MICHELS, Lísia R. F., ONÇAY, Solange T.V. (Orgs). **Uma experiência de universidade pública que se projeta como Popular**: bases para (re)leituras dos cenários da UFFS. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014. 184 p.

LOSSO, Adriana R. S. Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. TESE (doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4126> > Acesso em: 27/05/2023.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2446/2184> > Acesso em 11/09/2021.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 1994.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>> Acesso em 27/02/2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: Teoria e Prática. Curitiba: CRV, 2021. 172p.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Estatísticas da Educação - Censo Escolar 2017-Dados Finais**. Disponível em: < <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em 15/01/2022.

OLIVEIRA, Inês B. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br> > Acesso em 09/01/2022.

PEREIRA, Thiago I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: **Universidade e suas Fronteiras**. Dirceu Benincá (Organizador). 1 ed. São Paulo: Expressões, 2011. 196p.

PEREIRA, Thiago I. Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos** – (Tese) Faculdade de Educação /UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8M3FKF/1/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf> Acesso em 25/01/2022.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro /99. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvv/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 02/02/2023.

ROMÃO, J. E., LOSS, Adriana S. A Universidade Popular no Brasil. **Foro de Educación**, 2014. Salamanca, Espanha. 12(16), pp. 141-168. Disponível em: <<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/306>> Acesso em 20/07/2021.

RUMMERT, Sonia M; VENTURA, Jaqueline P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznpjML3Hzt9cTgqSBbKK/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 11/09/2021.

SANCEVERINO, Adriana R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, n. 65, vol. 21(455-475), abr.-jun. 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/abstract/?lang=pt>> Acesso em 11/09/2021.

SANCEVERINO, Adriana R.; TOMASSINI, Fabiane T. P. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas: O Que as Pesquisas Revelam Sobre o Acolhimento. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 06, p. 18-36, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://itacarezinho.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11227/7736>> Acesso em 18/01/2023.

SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfnKhwFmZ3jNkD/?lang=pt>> Acesso em 11/09/2021.

SOARES, Leôncio José. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG.v.32, n.04, p. 251-268, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>> Acesso em 11/09/2021.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/25389/14723> Acesso em: 27/05/2023

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: O Formal e o Real nas Licenciaturas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227, Abril-Junho, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/abstract/?lang=pt>> Acesso em 07/02/2022.

UFFS. **Projeto Pedagógico Institucional/ UFFS/Chapecó**, SC, 2009.

UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016)**. Chapecó, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Chapecó, 2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura**. Erechim, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura**. Erechim, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura**. Erechim, 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de História - Licenciatura**. Erechim, 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura**. Erechim, 2019a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Licenciatura. Erechim, 2018a.

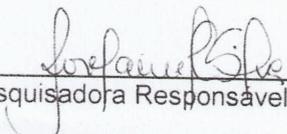
UFFS. **II Conferência das Licenciaturas**. Chapecó, SC, 2022. Disponível em:

<<https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/noticias/roda-de-conversa-do-gt4-da-etapa-local-da-ii-conferencia-das-licenciaturas-ocorreu-no-campus-cerro-largo>>. Acesso em: 01/03/2023.

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, o representante legal da instituição Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS envolvida no projeto de pesquisa intitulado “A Formação Docente e a Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul -UFFS/Campus Erechim/RS” declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.


Pesquisadora Responsável: Roselaine Iankowski Corrêa da Silva

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

LUÍS FERNANDO SANTOS CORRÊA DA SILVA
Sisape Nº 1771914
Diretor de Campus
Campus Erechim - RS
Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS

Erechim, 19 de agosto de 2022.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS
DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS

Desenvolvida por Roselaine Iankowski Corrêa da Silva, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS. Nessa perspectiva, justifica-se essa pesquisa partindo do pressuposto de que a instituição investigada pretende em seus princípios, ser pública e popular e acredita-se ser relevante adentrar nesta investigação e analisar em que medida os cursos de formação inicial estão voltados a atender as especificidades dos estudantes da EJA, considerando que os professores de pessoas jovens e adultas necessitam formação especializada para atender as especificidades que constitui o currículo nesta modalidade de educação.

O convite a sua participação se deve por fazer parte do grupo dos sujeitos que compõe o quadro docente da instituição e por estar como Coordenador Pedagógico de Curso de Licenciatura na UFFS/Erechim-RS.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Esta pesquisa tem sua relevância acadêmica e social pautadas nos possíveis resultados a serem levantados, uma vez que as instituições educadoras de nível superior, públicas ou privadas, têm suas responsabilidades sociais ao oferecer e manter cursos de formação de professores, assim como os projetos de pesquisa e extensão, que promovam efetivos resultados para a melhoria e a qualidade da educação. Aprofundar estudos e investigar os cursos de Licenciatura da UFFS/Campus Erechim contribuirá de forma relevante para a formação de profissionais habilitados para atender às especificidades e complexidade que os sujeitos da EJA apresentam como desafio aos educadores. Esperamos assim promover, no conjunto das políticas públicas, subsídios para o enfrentamento e as melhorias necessárias para o atendimento da modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, previsto em leis, impactando de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O presente estudo não oferece riscos a vida dos sujeitos participantes bem como riscos de caráter moral, psicológico ou físicos. No entanto, com o envolvimento da entrevista poderá suscitar diferentes emoções e promover a autocrítica, assim como a manifestações de cunho crítico ao processo formativo, os quais permanecerão em sigilo e no anonimato dentro dos critérios estabelecidos para a sua participação na entrevista em prol da conclusão desta pesquisa.

A pesquisa poderá acarretar alguns desconfortos com relação à dimensão moral e ética dos(as) sujeitos(as) participantes das entrevistas, pelos questionamentos exigirem posicionamentos, reflexões e ou pensamentos críticos melindrando os participantes na temática investigada e seu conteúdo. Outro fato a ser considerado de risco é quanto ao tempo tomado do sujeito para responder à entrevista. Neste sentido, a pesquisadora propõe-se a se manter atenta ao limite estipulado de tempo para as entrevistas, assim como aos sinais verbais e não verbais no caso de possível desconforto. Como medidas para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, será proposto aos(as) entrevistados(as) a garantia de habilitação da pesquisadora ao método de coleta dos dados e o acesso aos resultados individuais e coletivos,

bem como a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Sendo a entrevista realizada individualmente, elimina, além dos riscos de exposição ao vírus da Covid-19, que ainda circula pelos ambientes devido a possibilidade de contágios, também evita constrangimentos em responder e relatar casos ou situações que considere gerar polêmicas ou retaliações. Como medidas a serem adotadas caso os riscos identificados venham a se concretizar, podemos considerar a necessidade de interrupção e adiamento da mesma caso o entrevistado(a) sinta algum desconforto, ou (re)marcação de entrevistas on-line via link de salas virtuais para melhor atender horários ou condições de qualquer outra natureza por parte do entrevistado. Fica garantido aos sujeitos a desistência em qualquer tempo de sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo e sem necessidade de explicações e sem nenhuma forma de penalização. Na ocorrência de qualquer risco ou sua evidência durante o processo, será imediatamente informado ao serviço/local de coleta dos dados.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 12 de agosto de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 98161-8651

e-mail: roseicsilva@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Washington Luiz, 175/401 – Centro, CEP: 99700-086, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

CAAE: 61576322.5.0000.5564 _____	Número do parecer de aprovação: 5.687.681 _____	Data da aprovação: ____/____/____
-------------------------------------	---	--------------------------------------

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS
DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS

Desenvolvida por Roselaine Iankowski Corrêa da Silva, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS. Nessa perspectiva, justifica-se essa pesquisa partindo do pressuposto de que a instituição investigada pretende em seus princípios, ser pública e popular e acredita-se ser relevante adentrar nesta investigação e analisar em que medida os cursos de formação inicial estão voltados a atender as especificidades dos estudantes da EJA, considerando que os professores de pessoas jovens e adultas necessitam formação especializada para atender as especificidades que constitui o currículo nesta modalidade de educação.

O convite a sua participação se deve por fazer parte do grupo dos sujeitos que compõe o quadro de egressos dos cursos de graduação em licenciatura da instituição e por ter feito seu estágio obrigatório e ou trabalhou com os(as) sujeitos(as) da EJA em suas experiências na atividade docente após conclusão de Curso de Licenciatura na UFFS/Erechim-RS.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Esta pesquisa tem sua relevância acadêmica e social pautadas nos possíveis resultados a serem levantados, uma vez que as instituições educadoras de nível superior, públicas ou privadas, têm suas responsabilidades sociais ao oferecer e manter cursos de formação de professores, assim como os projetos de pesquisa e extensão, que promovam efetivos resultados para a melhoria e a qualidade da educação. Aprofundar estudos e investigar os cursos de Licenciatura da UFFS/Campus Erechim contribuirá de forma relevante para a formação de profissionais habilitados para atender às especificidades e complexidade que os sujeitos da EJA apresentam como desafio aos educadores. Esperamos assim promover, no conjunto das políticas públicas, subsídios para o enfrentamento e as melhorias necessárias para o atendimento da modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, previsto em leis, impactando de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O presente estudo não oferece riscos a vida dos sujeitos participantes bem como riscos de caráter moral, psicológico ou físicos. No entanto, com o envolvimento da entrevista poderá suscitar diferentes emoções e promover a autocrítica, assim como a manifestação de cunho crítico ao processo formativo, os quais permanecerão em sigilo e no anonimato dentro dos critérios estabelecidos para a sua participação na entrevista em prol da conclusão desta pesquisa.

A pesquisa poderá acarretar alguns desconfortos com relação à dimensão moral e ética dos(as) sujeitos(as) participantes das entrevistas, pelos questionamentos exigirem posicionamentos, reflexões e ou pensamentos críticos melindrando os participantes na temática investigada e seu conteúdo. Outro fato a ser considerado de risco é quanto ao tempo tomado do sujeito para responder à entrevista. Neste sentido, a pesquisadora propõe-se a se manter atenta ao limite estipulado de tempo para as entrevistas, assim como aos sinais verbais e não verbais no caso de possível desconforto. Como medidas para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, será proposto aos(às) entrevistados(as) a garantia de habilitação da pesquisadora ao método de coleta dos dados e o acesso aos resultados individuais e coletivos,

bem como a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Sendo a entrevista realizada individualmente, elimina, além dos riscos de exposição ao vírus da Covid-19, que ainda circula pelos ambientes devido a possibilidade de contágios, também evita constrangimentos em responder e relatar casos ou situações que considere gerar polêmicas ou retaliações. Como medidas a serem adotadas caso os riscos identificados venham a se concretizar, podemos considerar a necessidade de interrupção e adiamento da mesma caso o entrevistado(a) sinta algum desconforto, ou (re)marcação de entrevistas on-line via link de salas virtuais para melhor atender horários ou condições de qualquer outra natureza por parte do entrevistado. Fica garantido aos sujeitos a desistência em qualquer tempo de sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo e sem necessidade de explicações e sem nenhuma forma de penalização. Na ocorrência de qualquer risco ou sua evidência durante o processo, será imediatamente informado ao serviço/local de coleta dos dados.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 12 de agosto de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 98161-8651

e-mail: roseicsilva@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Washington Luiz, 175/401 – Centro, CEP: 99700-086, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

CAAE: 61576322.5.0000.5564 _____	Número do parecer de aprovação: : 5.687.681 _____	Data da aprovação: ____/____/____
-------------------------------------	--	--------------------------------------

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA ALUNO CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS
DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS

Desenvolvida por Roselaine Iankowski Corrêa da Silva, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS. Nessa perspectiva, justifica-se essa pesquisa partindo do pressuposto de que a instituição investigada pretende em seus princípios, ser pública e popular e acredita-se ser relevante adentrar nesta investigação e analisar em que medida os cursos de formação inicial estão voltados a atender as especificidades dos estudantes da EJA, considerando que os professores de pessoas jovens e adultas necessitam formação especializada para atender as especificidades que constitui o currículo nesta modalidade de educação.

O convite a sua participação se deve por fazer parte do grupo dos sujeitos que compõe o quadro discente da instituição e por estar concluindo curso de licenciatura e por ter feito seu estágio obrigatório e ou trabalhou com os(as) sujeitos(as) da EJA em suas experiências na atividade docente enquanto graduando de Curso de Licenciatura na UFFS/Erechim-RS.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Esta pesquisa tem sua relevância acadêmica e social pautadas nos possíveis resultados a serem levantados, uma vez que as instituições educadoras de nível superior, públicas ou privadas, têm suas responsabilidades sociais ao oferecer e manter cursos de formação de professores, assim como os projetos de pesquisa e extensão, que promovam efetivos resultados para a melhoria e a qualidade da educação. Aprofundar estudos e investigar os cursos de Licenciatura da UFFS/Campus Erechim contribuirá de forma relevante para a formação de profissionais habilitados para atender às especificidades e complexidade que os sujeitos da EJA apresentam como desafio aos educadores. Esperamos assim promover, no conjunto das políticas públicas, subsídios para o enfrentamento e as melhorias necessárias para o atendimento da modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, previsto em leis, impactando de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O presente estudo não oferece riscos a vida dos sujeitos participantes bem como riscos de caráter moral, psicológico ou físicos. No entanto, com o envolvimento da entrevista poderá suscitar diferentes emoções e promover a autocrítica, assim como a manifestações de cunho crítico ao processo formativo, os quais permanecerão em sigilo e no anonimato dentro dos critérios estabelecidos para a sua participação na entrevista em prol da conclusão desta pesquisa.

A pesquisa poderá acarretar alguns desconfortos com relação à dimensão moral e ética dos(as) sujeitos(as) participantes das entrevistas, pelos questionamentos exigirem posicionamentos, reflexões e ou pensamentos críticos melindrando os participantes na temática investigada e seu conteúdo. Outro fato a ser considerado de risco é quanto ao tempo tomado do sujeito para responder à entrevista. Neste sentido, a pesquisadora propõe-se a se manter atenta ao limite estipulado de tempo para as entrevistas, assim como aos sinais verbais e não verbais no caso de possível desconforto. Como medidas para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, será proposto aos(às) entrevistados(as) a garantia de habilitação da pesquisadora ao método de coleta dos dados e o acesso aos resultados individuais e coletivos,

bem como a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Sendo a entrevista realizada individualmente, elimina, além dos riscos de exposição ao vírus da Covid-19, que ainda circula pelos ambientes devido a possibilidade de contágios, também evita constrangimentos em responder e relatar casos ou situações que considere gerar polêmicas ou retaliações. Como medidas a serem adotadas caso os riscos identificados venham a se concretizar, podemos considerar a necessidade de interrupção e adiamento da mesma caso o entrevistado(a) sinta algum desconforto, ou (re)marcação de entrevistas on-line via link de salas virtuais para melhor atender horários ou condições de qualquer outra natureza por parte do entrevistado. Fica garantido aos sujeitos a desistência em qualquer tempo de sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo e sem necessidade de explicações e sem nenhuma forma de penalização. Na ocorrência de qualquer risco ou sua evidência durante o processo, será imediatamente informado ao serviço/local de coleta dos dados.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, 12 de agosto de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 98161-8651

e-mail: roseicsilva@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Washington Luiz, 175/401 – Centro, CEP: 99700-086, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

CAAE: 61576322.5.0000.5564	Número do parecer de aprovação:	Data da aprovação: ___/___/___
-------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Informações dos coordenadores dos cursos:

- Qual o curso você está como Coordenador(a)?

Ciências Sociais

Filosofia

Geografia

História **

Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza

Pedagogia **

** CCR específico para a EJA

- Na sua graduação/pós-graduação você obteve formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- No PPC do curso que coordena não há a indicação de abordagem específica sobre a especificidade do público da EJA entre os CCR's. No coletivo dos professores do curso que coordena, existe a preocupação ou algum movimento de inserir a EJA na fundamentação teórica reconhecendo a necessidade de abordar as especificidades desta modalidade?

- E que leituras você, enquanto coordenador de curso de licenciatura, tem sobre esse tema?

- A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica reconhecida em lei, conforme Arroyo (2017), em sua obra **Passageiros da Noite: Do trabalho para a EJA**, o autor cita que,

Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos, obriga-nos a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito a educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. Logo, obriga-nos a não reduzir sua educação à simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade regular. Essa visão reducionista ou esse não reconhecimento do direito à educação como direito humano pleno tem feito da EJA uma das experiências humanas e educativas mais empobrecedoras: suprir apenas percursos escolares truncados. Vincular o direito dos jovens-adultos à educação com os direitos humanos nos obriga a sair desses reducionismos. Nessa visão reducionista justificou-se a não necessidade de profissionais específicos para trabalhar na educação das pessoas jovens-adultas. Qualquer docente que domine as habilidades escolares a suprir servirá. Essa visão supletiva tem sido responsável pela

ausência de profissionais com formação específica para a garantia do direito de formação de pessoas jovens-adultas.

A partir desta citação e da proposta desta pesquisa em investigar a formação docente ofertada na UFFS/Campus Erechim-RS no tocante ao atendimento das especificidades e complexidade existente entre os estudantes da EJA, pergunto:

- Qual a importância você dá a inclusão de CCR's sobre a EJA? _____
- Qual a possibilidade concreta a curto, médio ou longo prazo de CCR's nessa modalidade da educação básica ser implementada no PPC do curso de formação dos novos professores? _____
- A partir do que foi abordado/declarado considera importante ressaltar algum dos conteúdos mencionados aqui ou inserir alguma informação mais detalhada?

Agradeço sua disponibilidade e participação!

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Informações sobre o aluno egresso:

Em que curso você se graduou?

- Ciências Sociais
- Filosofia
- Geografia
- História **
- Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza
- Pedagogia **

** CCR específico para a EJA

- Você tem ou teve experiências com a regência em turmas de EJA? () SIM () NÃO
- Se sim, quanto tempo? _____
- Em que momento você teve esta experiência? Foi durante sua graduação?
_____ (estágios/projetos de extensão/pesquisa/ensino)
- Após concluir sua graduação trabalhou ou trabalha com a EJA?
- Tendo conhecimento do PPC do seu curso, observamos a inexistência de CCR's específicos para a modalidade EJA. Como você avalia esta ausência já que você teve experiências com turmas de EJA? Você teve acesso a fundamentação teórica- metodológica específica nos CCR'S cursados ou em seus estágios supervisionados/projetos de extensão/pesquisa ou de ensino (PIBID, RP, PETI)?

- Como construiu sua prática pedagógica para trabalhar com o público da EJA?

- Analisando a sua trajetória formativa e a sua atuação na EJA, que avaliação/ reflexão você faz da realidade do trabalho realizado com turmas de jovens-adultos e a formação recebida? _____
- Com a experiência que obteve o que você julgaria importante acrescentar/ressaltar como forma de contribuir para a melhoria na formação docente para atender ao público da EJA? _____

Agradeço sua disponibilidade e participação!

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES CONCLUINTEs DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Informações sobre o estudante matriculado:

- Em que curso está matriculado(a)?
- () Ciências Sociais
- () Filosofia
- () Geografia
- () História **
- () Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza
- () Pedagogia **

** CCR específico para a EJA

- Em qual semestre/fase você se encontra neste momento? _____ Outros: _____
- Você tem ou teve experiências com a regência em turmas de EJA? ()SIM ()NÃO
- Se sim, quanto tempo? _____
- Em que momento da formação você teve esta experiência? _____ (estágios/projetos de extensão/pesquisa/ensino)
- Tendo conhecimento do PPC do seu curso, observamos a inexistência de CCR's específicos para a modalidade EJA. Como você avalia esta ausência já que você teve experiências com turmas de EJA? Você teve acesso a fundamentação teórica- metodológica específica nos CCR'S cursados ou em seus estágios supervisionados/projetos de extensão/pesquisa ou de ensino (PIBID, RP, PETI)? _____
- Como construiu sua prática pedagógica para trabalhar com o público da EJA? _____
- Analisando a sua trajetória formativa e a sua atuação na EJA, que avaliação/ reflexão você faz da realidade do trabalho realizado com turmas de jovens-adultos e a formação recebida? _____
- Com a experiência que obteve o que você julgaria importante acrescentar/ressaltar como forma de contribuir para a melhoria na formação docente para atender ao público da EJA? _____

Agradeço sua disponibilidade e participação!

**APÊNDICE H - ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA
PESQUISA À COMUNIDADE ACADÊMICA -UFFS/ERECHIM**

"A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS
DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS"

Mestra Roselaine Iankowski C. da Silva
Orientadora Prof. Dra. Adriana R. Sanceverino

Divulgação e convite para participação do espaço/evento:

Data/hora/ local: [A partir da definição de data/hora/local agendados com a instituição toda a comunidade acadêmica será convidada a participar, gestores, professores, estudantes das licenciaturas, estendendo o convite aos egressos dos cursos e demais público interessado.]

1º Momento:

Apresentação da pesquisadora

Tema da pesquisa e apresentação do desenvolvimento e dos resultados alcançados;
legislações e ordenamentos legais da EJA;

2º Momento:

Abertura de espaço para diálogo com perguntas e reflexões com:

- Professores / coordenadores dos cursos de licenciaturas;
- Gestores da instituição;
- Estudantes matriculados e egressos dos cursos de licenciaturas;
- Público externos interessados na temática.

Encerramento.

*Tempo previsto: 2h à 2,30 horas

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS/CAMPUS ERECHIM/RS

Pesquisador: ROSELAINÉ IANKOWSKI CORREA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61576322.5.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.687.681

Apresentação do Projeto:

O presente estudo consiste em analisar a formação inicial de novos professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim-RS. O foco da pesquisa tem como objetivo investigar se a formação oferecida atende às particularidades do público da EJA, assim como as suas especificidades, pois trata-se de uma parcela da população que não concluiu sua escolarização na infância e adolescência e retornam à escola com outras experiências de vida. Sendo assim, esta modalidade da educação básica, reconhecida na Constituição Federal/88 e reafirmada na LDB Nº 9394/96, necessita de profissionais bem preparados para atender às necessidades existentes na EJA. Portanto, buscamos o aporte teórico em autores e estudiosos da área, como: Freire (1986, 1992, 1996, 2000), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005), Haddad (2000, 2009), Di Pierro; Haddad (2015), Laffin (2007, 2018) Machado (2009), Soares (2008), Soares; Pedroso (2016), Sanceverino (2016), entre outros. A metodologia utilizada na pesquisa possui caráter qualitativa (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo. Como procedimento técnico utilizou-se a pesquisa documental (BARDIN, 2011; GIL, 2008) e bibliográfica (GIL, 2002, 2008), assim como os instrumentos para a coleta dos dados as entrevistas semi-estruturadas (GIL, 2002, 2008) com os sujeitos da investigação, sendo eles: os coordenadores dos cursos de licenciaturas (06), alunos matriculados

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

(03) e alunos egressos (03). Os dados levantados serão a base para a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BAUER, GASKELL, 2008). A partir dos resultados encontrados, pretende-se contribuir com o caráter político-educacional da instituição investigada, voltado à formação docente sob a concepção da educação popular, visto que a UFFS se constituiu e está se construindo tendo como preceito basilar, em um dos seus princípios institucionais, o da “educação pública e popular”.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Toda pesquisa envolve uma revisão das teorias e dos conceitos em torno do assunto desejado. Nesse sentido, ter acesso aos estudos realizados em instituições de ensino em seus programas de pós-graduação, estudos feitos por outros pesquisadores e, assim, poder relacioná-los com a nossa intenção de pesquisa é o passo inicial para construção, não só do problema de investigação como a construção da nossa base teórica sobre o objeto de estudo, seja pelos conceitos elaborados, construídos ou desconstruídos, como também a possibilidade de averiguarmos em outros estudos, como se dá a coleta e a análise de dados, as interpretações diversas no campo ou na área de pesquisa por nós escolhida levantados em nosso Estado do Conhecimento. Assim, sendo, assume-se como hipóteses para esta investigação as prováveis declarações e interpretação dos dados no conjunto dos projetos curriculares dos cursos de licenciatura da UFFS/Campus Erechim, assim como das entrevistas com os sujeitos da investigação, afim de compreender como se dá o atendimento da modalidade EJA no percurso formativo dos novos professores.

Objetivo Primário:

Analisar a formação inicial nos cursos de licenciatura para a atuação da Educação de Jovens e Adultos por meio do diálogo com estudantes concluintes, egressos e coordenadores dos cursos de licenciatura ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS.

Objetivo Secundário:

Mapear estudos e pesquisas existentes na bibliografia referenciada para o aprofundamento dos conceitos teóricos sobre a formação inicial para a modalidade “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”; Analisar documentos legais, particularmente no que se refere ao atendimento da formação de professores para a “Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Identificar os elementos constitutivos do campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, sob o enfoque da educação popular, constante nos princípios basilares da constituição desta instituição; Conhecer o processo formativo dos licenciandos(as), licenciados(as) e dos Coordenadores Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UFFS/ Campus Erechim, identificando quais as relações com a EJA foram construídas e ou constituídas ao longo da formação inicial; Elaborar um documento apresentando

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

o resultado da pesquisa atendendo à exigência do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, visando apresentá-lo como o produto final.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo não oferece riscos a vida dos sujeitos participantes bem como riscos de caráter moral, psicológico ou físicos. No entanto, com o envolvimento da entrevista poderá suscitar diferentes emoções e promover a autocrítica, assim como a manifestações de cunho crítico ao processo formativo, os quais permanecerão em sigilo e no anonimato dentro dos critérios estabelecidos para a sua participação na entrevista em prol da conclusão desta pesquisa. [...]A pesquisa poderá acarretar alguns desconfortos com relação à dimensão moral e ética dos(as) sujeitos(as) participantes das entrevistas, pelos questionamentos exigirem posicionamentos, reflexões e ou pensamentos críticos melindrando os participantes na temática investigada e seu conteúdo. Outro fato a ser considerado de risco é quanto ao tempo tomado do sujeito para responder à entrevista. Neste sentido, a pesquisadora propõe-se a se manter atenta ao limite estipulado de tempo para as entrevistas, assim como aos sinais verbais e não verbais no caso de possível desconforto. Como medidas para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, será proposto aos(às) entrevistados(as) a garantia de habilitação da pesquisadora ao método de coleta dos dados e o acesso aos resultados individuais e coletivos, bem como a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Sendo a entrevista realizada individualmente, elimina, além dos riscos de exposição ao vírus da Covid-19, que ainda circula pelos ambientes devido a possibilidade de contágios, também evita constrangimentos em responder e relatar casos ou situações que considere gerar polêmicas ou retaliações. Como medidas a serem adotadas caso os riscos identificados venham a se concretizar, podemos considerar a necessidade de interrupção e adiamento da mesma caso o entrevistado(a) sinta algum desconforto, ou (re)marcação de entrevistas on-line via link de salas virtuais para melhor atender horários ou condições de qualquer outra natureza por parte do entrevistado. Fica garantido aos sujeitos a desistência em qualquer tempo de sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo e sem necessidade de explicações e sem nenhuma forma de penalização. Na ocorrência de qualquer risco ou sua evidência durante o processo, será imediatamente informado ao serviço/local de coleta dos dados.

Benefícios:

Esta pesquisa tem sua relevância acadêmica e social pautadas nos possíveis resultados a serem levantados, uma vez que as instituições educadoras de nível superior, públicas ou privadas, têm

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

suas responsabilidades sociais ao oferecer e manter cursos de formação de professores, assim como os projetos de pesquisa e extensão, que promovam efetivos resultados para a melhoria e a qualidade da educação. Aprofundar estudos e investigar os cursos de Licenciatura da UFFS/Campus Erechim contribuirá de forma relevante para a formação de profissionais habilitados para atender às especificidades e complexidade que os sujeitos da EJA apresentam como desafio aos educadores. Esperamos assim promover, no conjunto das políticas públicas, subsídios para o enfrentamento e as melhorias necessárias para o atendimento da modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, previsto em leis, impactando de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo constitui o projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS. O foco de investigação está na formação dos futuros professores dos cursos de licenciaturas ofertados pela UFFS buscando compreender como se dá a formação docente inicial para atender ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo. Como procedimento técnico utilizar-se-á da pesquisa documental (BARDIN, 2011; GIL, 2008) e bibliográfica (GIL, 2002, 2008). Os sujeitos da investigação serão os coordenadores dos cursos (06), alunos matriculados (03) e alunos egressos (03). Os instrumentos para a coleta dos dados serão as entrevistas semi-estruturadas (GIL, 2002, 2008). Para a análise dos dados usar-se-á a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BAUER, GASKELL, 2008). Este estudo vem sendo realizado como requisito parcial para a conclusão de mestrado que iniciou em outubro de 2020 com pesquisa bibliográfica, tendo sua fase final com as entrevistas que acontecerão durante os meses de outubro e novembro de 2022, e após será realizada a análise do conteúdo e conclusão.

[...]Os sujeitos da investigação serão os coordenadores dos cursos de licenciaturas do campus Erechim(06), sendo os cursos de GeografiaLicenciatura, História- Licenciatura, Pedagogia-Licenciatura, Filosofia-Licenciatura, Ciências Sociais-Licenciatura e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, assim como também alunos matriculados (03) que estejam nas fases finais do curso realizando os estágios supervisionados, preferencialmente, em turmas de EJA e alunos egressos (03) que estejam atuando com turmas de EJA nas escolas ou que atuaram em seus estágios supervisionados com alunos da EJA. Os dados coletados serão analisados e relacionados com as abordagens dos conceitos que fundamentam a base teórica da

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

pesquisa em consonância com os objetivos da pesquisa. O total de entrevistados será de 12 (doze) participantes, convidados a partir da relação com o curso, os coordenadores dos cursos no momento da pesquisa e os estudantes indicados pelos coordenadores a partir dos registros e relatórios de estágios de cada aluno ou outros documentos. Na seleção dos alunos decidimos por entrevistar alunos concluintes e egressos, que tenham trabalhado com a EJA. A preferência será dada aos alunos indicados que possuam maior tempo de experiência na educação de jovens e adultos. Após a indicação dos alunos concluintes e egressos, pelo setor de coordenação de cursos, os mesmos serão contactados, via e-mail ou outro meio formal, para envio do convite para sua participação na pesquisa, tendo prioridade aqueles que mantiveram ou que mantenham vínculo com a educação de jovens e adultos em sua trajetória formativa ou profissional, e se mais de três concluintes ou mais de três egressos concordarem, o critério será o de seleção para que participem um representante de cada um dos seis cursos do Campus Erechim e, dentre alunos do mesmo curso na seleção, optaremos pelo concluinte ou egresso que possuir maior tempo de experiência na EJA. Após o aceite será marcada a entrevista individual e de forma presencial, sendo que o participante poderá optar por entrevista virtual caso possua algum impedimento de deslocamento ou outros. Sendo alguma das entrevistas realizadas no formato virtual, o procedimento ocorrerá de igual forma a evitar riscos ou constrangimentos para o entrevistado, podendo negar-se a responder alguma pergunta ou prosseguir com a mesma sem prejuízos ou qualquer forma de justificativa pela sua desistência.

Metodologia Proposta:

Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo. A pesquisa qualitativa é aquela que responde aos questionamentos muito singulares, dentro de estudos e pesquisas sociais, ela se preocupa com “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Assim, na pesquisa pelo método qualitativo experencia-se a interpretação das realidades sociais, ou seja, evitam-se números e estatísticas. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a realização desta pesquisa constará da revisão bibliográfica, buscando estudos sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos e da formação de professores (Estado do Conhecimento), além da revisão e da análise documental na legislação vigente e outros ordenamentos legais que sejam pertinentes ao objeto de estudo, assim como a revisão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da UFFS/Erechim/RS. Nessa seção, apresentam-se os caminhos a serem trilhados para a obtenção do resultado a esta investigação, da resposta à questão formulada para esta pesquisa.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

Mas o que é “Pesquisa”? Que trajetórias realizar a fim de esclarecer e chegar aos resultados esperados? Para responder a essas indagações será preciso construir o caminho. Segue-se, portanto, a fundamentação metodológica que orientará e dará os subsídios necessários para se alcançarem os objetivos e as respostas para as inquietações. Assim sendo, para iniciar nossa abordagem quanto à metodologia a ser seguida nesta investigação, citam-se os autores Ludke e André (1986), os quais esclarecem que a pesquisa é o confronto entre teoria existente e o estudo de um problema. Pesquisar é, desse modo, produzir conhecimento, um novo conhecimento, a partir do que já foi estudado, elaborado e sistematizado por outros que investigaram o assunto (p. 2). Portanto, usaremos os procedimentos técnicos de análise documental, os quais, juntamente com a revisão bibliográfica, contribuirão para a nossa abordagem teórica e o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas, como meio para identificarmos, nas experiências dos estudantes e coordenadores de cursos, a relação estabelecida ou não, com os elementos intrínsecos à formação inicial para a EJA, junto aos cursos de licenciaturas. [...]A coleta de dados será efetivada pela pesquisadora Roselaine Iankowski Corrêa da Silva, a qual organizará e realizará as entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores dos Cursos e os alunos egressos e concluintes pertencentes aos Cursos de licenciaturas da UFFS/ Campus Erechim. O local indicado para as entrevistas individual e presencial será no próprio campus para facilitar acesso e conforto dos participantes. A sala ou espaço será definido a partir da data de aprovação da pesquisa e posteriormente comunicado no e-mail de formalização do convite.[...]Nossa proposta de intervenção com o resultado alcançado ao concluir e ter a aprovação desta Dissertação, será o de encaminhar uma cópia do estudo ao Comitê local do Fórum das Licenciaturas/UFFS que está em andamento na instituição no ano de 2022 e apresentar também aos gestores e coordenadores dos cursos investigados do Campus Erechim, além de informar e disponibilizar aos participantes o link de acesso ao estudo realizado e protocolado junto ao acervo de dissertações da instituição.[...]após a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e serão apagados todos e quaisquer registros em meio eletrônico, plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Qualquer dado que possa identificar o participante, será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro pelo período de 5 anos.

Critério de Inclusão:

[...] assim como também alunos matriculados (03) que estejam nas fases finais do curso realizando os estágios supervisionados, preferencialmente, em turmas de EJA e alunos egressos (03) que estejam atuando com turmas de EJA nas escolas ou que atuaram em seus estágios supervisionados

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

com alunos da EJA. A seleção de três alunos matriculados e de três egressos dos cursos se dará a partir do enquadramento com a atuação com turmas de EJA, tanto nos estágios como após conclusão do curso, independente da área de atuação, sendo preferencialmente, um representante para cada um dos seis (06) cursos de licenciaturas do Campus. Os dados coletados serão analisados e relacionados com as abordagens dos conceitos que fundamentam a base teórica da pesquisa em consonância com os objetivos da pesquisa. O total de entrevistados será de 12 (doze) participantes, convidados a partir na relação com o curso, ou seja, seis (06) docentes que se encontram na função de coordenador dos cursos no momento da pesquisa e seis (06) estudantes indicados pelos coordenadores a partir dos registros e relatórios de estágios de cada aluno ou outros documentos. Na seleção dos alunos decidimos por entrevistar alunos concluintes e egressos, sendo três (03) egressos com experiência em EJA, tanto nos estágios obrigatórios como aqueles que tenham trabalhado como docente da EJA, assim como a indicação de três (03) alunos em fase final de curso que também tenham essas experiências na EJA. A preferência será dada aos alunos indicados que possuam maior tempo de experiência na educação de jovens e adultos. [...] tendo prioridade aqueles que mantiveram ou que mantenham vínculo com a educação de jovens e adultos em sua trajetória formativa ou profissional, e se mais de três concluintes ou mais de três egressos concordarem com a participação, o critério será o de seleção para que participem um representante de cada um dos seis cursos do Campus Erechim e, dentre alunos do mesmo curso na seleção, optaremos pelo concluinte ou egresso que possuir maior tempo de experiência na EJA.

Metodologia de Análise de Dados:

Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 1994; GATTI, ANDRÉ, 2008; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002, 2008) do fenômeno de estudo. Como procedimento técnico utilizar-se-á da pesquisa documental (BARDIN, 2011; GIL, 2008) em que serão analisados os PPCs dos cursos de licenciaturas ofertados pela UFFS/Campus Erechim/RS e outros documentos institucionais e da legislação educacional sobre a EJA, assim como a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002, 2008). Os instrumentos para a coleta dos dados serão as entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002, 2008). Para a análise dos dados usar-se-á a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BAUER, GASKELL, 2008). O locus de investigação será a Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS. Os sujeitos da investigação serão os coordenadores dos cursos de licenciaturas do campus Erechim(06), sendo os cursos de Geografia- Licenciatura, História- Licenciatura, PedagogiaLicenciatura, Filosofia-Licenciatura, Ciências Sociais-Licenciatura e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, assim como também alunos matriculados (03) que estejam nas fases finais do curso realizando os estágios

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

supervisionados, preferencialmente, em turmas de EJA e alunos egressos (03) que estejam atuando com turmas de EJA nas escolas ou que atuaram em seus estágios supervisionados. A seleção de três alunos matriculados e de três egressos dos cursos se dará a partir do enquadramento com a atuação com turmas de EJA, tanto nos estágios como após conclusão do curso, independente da área de atuação, sendo preferencialmente, um representante para cada um dos seis (06) cursos de licenciaturas do Campus. Os dados coletados serão analisados e relacionados com as abordagens dos conceitos que fundamentam a base teórica da pesquisa em consonância com os objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- *Apresenta folha de rosto assinada, conforme solicitação anterior;
- *Apresenta TCLE adaptado conforme orientação anterior;
- *apresenta cronograma atualizado;
- *Apresenta declaração de ciência e concordância da instituição devidamente assinada pelo responsável;

Recomendações:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.687.681

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1995179.pdf	29/09/2022 13:26:15		Aceito
Outros	ROTEIRO_Coleta_de_dados.pdf	29/09/2022 13:24:10	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_PENDENCIAS_PLATAFORMA_BRASIL.docx	29/09/2022 13:12:29	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	29/09/2022 13:04:01	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Outros	TCLE_participantes_modificado.pdf	29/09/2022 12:55:27	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/09/2022 12:54:38	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	29/09/2022 12:49:57	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Ciencia_e_Concordancia.pdf	26/09/2022 15:53:55	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_de_pesq_Alterado_Roselaine.docx	12/08/2022 12:56:22	ROSELAINI IANKOWSKI CORREA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.687.681

CHAPECO, 06 de Outubro de 2022

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br