



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DALANA CLÉRIS MIERWINSKI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: EXAMINANDO A MATRIZ CURRICULAR DA UFFS**

ERECHIM

2016

DALANA CLÉRIS MIERWINSKI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: EXAMINANDO A MATRIZ CURRICULAR DA UFFS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção de grau em
Licenciando em Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul – *Campus* Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM
2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Mierwinski, Dalana Cléris

Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Professores: Examinando a Matriz Curricular da UFFS/
Dalana Cléris Mierwinski. -- 2016.
69 f.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Inicial de Professores. 3. UFFS. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DALANA CLÉRIS MIERWINSKI

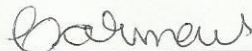
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: EXAMINANDO A MATRIZ CURRICULAR DA UFFS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licencianda em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim.

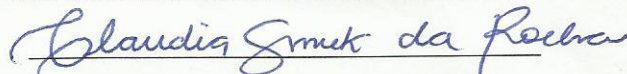
Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
12 / 12 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Me. Carmem Lúcia Albrecht da Silveira – UFFS



Prof.^a Me. Claudia Smuck da Rocha – SMED/CEJA Erechim


Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS (orientador)

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio e incentivo. Agradeço a todos que de alguma maneira colaboraram para meu desenvolvimento pessoal nesta etapa que se conclui. Aos professores que fizeram parte desse processo, em especial ao Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, o qual me possibilitou total autonomia para ser autora do meu próprio trabalho, mas sempre se fez presente como orientador, colaborando quando necessário.

“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

PAULO FREIRE

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito fazer uma análise documental a partir da matriz curricular da formação inicial dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS com relação à preparação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E assim, responder ao meu questionamento principal: como os cursos de licenciatura da UFFS preparam os(as) acadêmicos(as) para atuarem em turmas de EJA? O referencial teórico teve como base produções bibliográficas sobre a caracterização da Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação inicial de professores. No primeiro capítulo busco caracterizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos. O segundo capítulo, tem como intuito apresentar aspectos históricos da formação de professores para compreender um pouco a atual configuração. E a segunda parte deste capítulo, busca revisar referencial teórico sobre os elementos relevantes da formação inicial de professores na EJA. Por fim, no terceiro capítulo apresento a UFFS e o seu compromisso com a formação docente, finalizando com a análise do material empírico (22 PPCs e ementas das Licenciaturas da UFFS), e as reflexões que este trabalho me proporcionou. Dessa forma, este Trabalho de Conclusão de Curso sinalizou para a necessidade da UFFS repensar a organização curricular da formação inicial dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura com relação a formação para a atuação na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores. UFFS.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	12
3 LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	39
4 A UFFS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
4.1 UM POUCO SOBRE A UFFS	48
4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	50
4.3 ANÁLISES E REFLEXÕES.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) percorreu um grande caminho até tornar-se modalidade de ensino, fato que ocorreu a pouco tempo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). Até então, a educação destinada a esse segmento social se materializava de forma excludente, ora não havia vagas disponíveis, ora estas eram ofertadas, porém de forma banalizada, simplista e de baixa qualidade, processo que não contribuía para a formação crítica desse público, que já carregava consigo um histórico de exclusão dos seus direitos básicos.

Em relação à importância da educação, percebe-se que a definição desse conceito é complexo. Porém, hoje é perceptível que possuir a escolarização básica é fundamental para exercer plenamente o papel de cidadão, interpretar a realidade, participar do mercado de trabalho, das decisões políticas, da sociedade altamente letrada e possuir condições de vida dignas.

Atualmente, percebe-se que diversas escolas tanto públicas, quanto privadas, legislações, iniciativas e programas de educação são destinados aos jovens e adultos, tentando minimizar os altos índices de pessoas situadas nessa faixa etária sem escolarização básica concluída. Porém, muitas vezes os docentes que atuam com essa modalidade não estão preparados para atender as demandas educacionais exigidas, o que acaba por não materializar os objetivos esperados nesse ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino que busca oportunizar as pessoas que não tiveram acesso no tempo considerado como “regular” a conclusão da escolarização básica, não para servir como uma segunda opção mais fácil e rápida. Assim, as práticas que são desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos exigem atenção, pois muitas vezes ocorrem por meio da transposição didática inadequada de conteúdos inspirados no modelo da “escola regular”, não reconhecendo assim, as especificidades que essa modalidade de ensino requer.

É importante ressaltar sobre esse atual quadro educacional na EJA, que o professor não é o único responsável, outros fatores também exercem forte influência como: condições de trabalho, plano de carreira, salário, formação inicial e continuada, os investimentos, a legislação, a realidade da escola, entre outros aspectos. Porém, não se pode esquecer que o professor, por meio de suas ações, coloca em prática o ensino e os objetivos esperados, ele interage diretamente com o aluno. Da mesma forma, uma formação docente sólida e aprofundada não vai resolver todos os desafios educacionais, mas vai oferecer subsídios

teóricos e práticos para que o professor tenha consciência de suas ações de forma a buscar sempre as mais adequadas.

Atualmente parte do público que frequenta as turmas de EJA diferencia-se do perfil que historicamente a representou. Pois, na sua grande maioria, são jovens que foram excluídos do processo educacional considerado “regular” e, muitas vezes, perderam o interesse pelo conhecimento e frequentam essas turmas como uma obrigação para conseguir o diploma e usá-lo para algum fim. Muitos estudantes dessa modalidade de ensino são trabalhadores que se sustentam ou mantêm a família, assim as atividades de sala de aula precisam ser compartilhadas com o cansaço e outras preocupações.

Torna-se importante pensar em um ensino que valorize a formação humana, desenvolva o aluno integralmente e trabalhe a educação como conquista de direitos. Um dos fatores que contribui para isso é a formação inicial do professor e essa não pode acontecer de forma fragmentada, mas precisa abranger as especificidades da área e contemplar o conhecimento dos processos pedagógicos num todo. Assim, repensar o modo como a formação docente para trabalhar na EJA vem sendo discutida nos cursos de licenciatura é relevante.

No decorrer da minha vida tive a oportunidade de conviver com adultos que possuíam baixa escolarização, bem como, presenciei diversos colegas da educação básica abandonarem a escola devido a repetência contínua ou por necessidade de trabalhar. Esses fatos me instigaram a refletir sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos, o quanto essa escolarização fazia falta para a participação na grande maioria das atividades cotidianas, para a interpretação da realidade, de fatos políticos, econômicos e sociais. Da mesma forma: Por que era mais conveniente evadir-se naquele momento da escola “regular” para, posteriormente, frequentar turmas de EJA? Quais promessas e possibilidades essa modalidade apresentava? Esses jovens que abandonaram os estudos em função do mercado de trabalho será que, futuramente, não retornariam às turmas de EJA por exigência do mesmo?

Assim, na minha trajetória acadêmica, enquanto graduanda do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de fazer leituras e participar de debates sobre a EJA, tema que já me instigava a investigar. Da mesma forma, tive a oportunidade de cursar o componente curricular “Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos”, este intensificou os debates sobre a referida temática e me possibilitou o desenvolvimento de observações de práticas curriculares na EJA.

As referidas observações foram realizadas em uma escola considerada de periferia, no turno da noite. Lá pude perceber o quanto o professor precisa de formação e conhecimentos específicos para atuar nessa modalidade de ensino, pois no decorrer das aulas várias vezes os professores eram questionados a dar exemplos da aplicabilidade prática do conteúdo que estava sendo ensinando, a explicar o mesmo de outra forma. O planejamento do professor em muitos momentos cedia espaço ao diálogo dos alunos sobre temas do cotidiano, muitos geravam discussões polêmicas, da mesma forma, diversos estudantes chegavam atrasados, muitos estavam há dias sem frequentar as aulas, era perceptível o cansaço do dia de trabalho. Ao mesmo tempo em que ser professor na EJA era desafiador, ouvir aquelas histórias de vida e de superação, participar da construção do conhecimento daqueles jovens e adultos, ensinar e aprender com eles tornava esse espaço encantador.

Mesmo que as indagações e os debates sobre a EJA não se esgotaram, ao contrário, brotaram com mais intensidade, essa experiência na minha graduação foi muito significativa, contribuindo para a minha formação teórica e prática e na busca de mais conhecimento sobre o tema. Nessa perspectiva, pude observar que muitas licenciaturas não possuem componentes curriculares ou espaços específicos para discutirem a Educação de Jovens e Adultos. Essa lacuna prejudica a qualidade no ensino, pois esses futuros professores podem atuar em turmas de EJA. Sabe-se que nem sempre o professor em sua rotina de trabalho tem condições para realizar uma formação continuada ou buscar com recursos próprios conhecimentos, processo que acaba efetivando práticas educacionais não adequadas a essa modalidade de ensino.

Em vista disso, este trabalho de conclusão de curso tem como intuito investigar a matriz curricular da formação inicial dos(das) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da UFFS com relação à formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. E a partir disso, buscar respostas ao meu questionamento principal: Como os cursos de licenciatura da UFFS organizam a formação dos(as) acadêmicos(as) para atuarem em turmas de EJA?

Assim, como recurso metodológico, optei pela pesquisa bibliográfica e documental. Em relação à pesquisa bibliográfica, esta é desenvolvida com base em materiais já elaborados, em especial livros e artigos científicos. Assim, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p.50). Além disso, esse tipo de pesquisa é fundamental para historicizar o objeto de pesquisa. Para fins deste trabalho, observei algumas obras específicas sobre Educação de Jovens e Adultos e formação de professores.

Dessa forma, desenvolvi a pesquisa documental que se diferenciou da bibliográfica, conforme salienta Gil (2008, p.51) “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. No caso específico deste trabalho, a fonte documental foi a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da UFFS.

Nessa perspectiva, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar a matriz curricular da formação inicial dos(das) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da UFFS com relação à formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, procurando dar visibilidade ao modo como vem ocorrendo. Para tanto, está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo será apresentado um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no intuito de situar o leitor sobre o processo de exclusão que a acompanhou, bem como sua constituição em modalidade de ensino.

No segundo capítulo, discuto aspectos fundamentais sobre a formação inicial docente, em especial na EJA, ressaltando que essa não vai resolver todos os problemas educacionais, mas com uma base teórica e prática aprofundada o professor possuirá subsídios para desenvolver práticas de ensino condizentes com as especificidades das diferentes modalidades de ensino.

No terceiro capítulo procurei analisar e refletir sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da UFFS. Ao todo foram vistos 22 (vinte e dois) documentos, atualizados para os atuais ingressos, disponibilizados no site oficial dessa instituição.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo apresentarei de forma panorâmica dos aspectos relacionados a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, procurando compreender o quadro atual dessa modalidade de ensino que historicamente foi marcada por avanços e retrocessos, na qual as propostas pedagógicas se relacionavam com o ideal de sociedade que se almejava construir, de acordo com a visão que se tinha sobre a finalidade da educação.

Assim, conforme ressaltam Haddad e Di Pierro (2000, p.108) “Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sérios riscos de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida numa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social”.

De acordo com Romanelli (2012) a educação institucionalizada inicia-se no Brasil no período colonial, onde a economia era baseada na grande propriedade e na mão de obra escrava. A classe dominante buscando diferenciar-se da população nativa, negra e mestiça utiliza-se dos hábitos e da forma de pensamento presentes na camada burguesa da metrópole, excluindo as demais formas de expressão nacional. Por conseguinte, esse conteúdo cultural foi transposto para o Brasil com chegada dos padres jesuítas da Companhia de Jesus.

Nessa perspectiva, Oliveira (2015) comenta que o ensino jesuítico, que se estabeleceu por volta do ano de 1549, estava centrado na instrução de crianças e também adultos, objetivando catequizar a população nativa e convertê-la à crença na fé católica e, assim, ampliar o catolicismo freado pela Reforma Protestante que brotou na Europa. Esses aspectos, descritos até então, possibilitam refletir sobre o processo de aculturação que surgiu nessa época, onde a cultura da camada nobre portuguesa foi imposta a população nativa, negra e mestiça silenciando a cultura, a crença e a língua ali presentes, bem como impondo uma nova concepção de mundo e de pessoa.

Em relação à educação escolarizada ofertada nesse período, Romanelli (2012) argumenta que essa era limitada a um grupo de pessoas que faziam parte da classe dominante, ainda a esses em número restrito. Apenas frequentavam as escolas os filhos homens que não eram primogênitos, estes recebiam uma incipiente educação escolar e a preparação para assumir a administração dos negócios da família no futuro. Em síntese:

Assim os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para essa última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 2012, p.35).

Os jesuítas tinham como objetivo inicial disseminar a fé no catolicismo, porém isso gradualmente foi cedendo espaço para o reconhecimento da educação oferecida à elite. Durante o período em que os seus membros estiveram no Brasil e até mesmo com sua expulsão, no século XVIII, essa característica manteve-se consolidada (ROMANELLI, 2012).

Com a expulsão dos jesuítas ocorreu a desorganização do sistema de ensino, assim apenas no Império observa-se elementos relacionados a iniciativas educacionais na área da educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em suma:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2012, p.36).

Conforme esclarece Oliveira (2015), da mesma forma como hoje, as aulas durante o turno da noite eram para os trabalhadores que não tiveram chances de estudar ou careciam cessá-lo por causa da necessidade de exercer atividades remuneradas, ficando à margem do processo escolar. Observa-se na época do Império o aparecimento de uma elite mineradora burguesa em desenvolvimento que necessitava transmitir sua ideologia de classe dominante para os desfavorecidos, coibindo-os e explorando suas atividades laborais, desprovendo-lhes de se humanizarem e libertarem-se de suas condições alienantes.

No espaço dos direitos legais, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a primeira Constituição brasileira, de 1824, influenciada por ideais europeus, consolidou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, logo incluindo os adultos. Porém, em relação ao anunciado pouco ou quase nada foi feito na prática, apenas serviu de influência para as futuras constituições brasileiras. Sendo que, o estabelecimento de uma escola de qualidade andou num ritmo lento no decorrer da nossa história.

Nesse contexto, ainda no período imperial, surgiu a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que assinala sobre a relevância de multiplicar o ensino primário noturno fixando a

obrigatoriedade do ensino, entretanto este cada vez mais classista, fragmentado e seletivo (OLIVEIRA, 2015).

De um modo geral, até meados de 1930, a educação direcionada aos jovens e adultos não recebia atenção especial, tanto com relação ao pensamento pedagógico, quanto às políticas educacionais específicas. Assim, Oliveira (2015, p.61) nos esclarece que:

Por longo tempo, desde o final do Império até os primeiros anos da República Brasileira, a educação dos jovens e adultos foi definida como a educação dos milhares de homens e mulheres sem voz, dos silenciados, mas com uma força de trabalho que precisava ser alfabetizada para dominar o sistema de produção no capitalismo vigente.

Haddad e Di Pierro (2000) identificam que de modo evidente na Constituição de 1934 há inclinação à intensificação e à mudança de papel do Estado central. No campo educacional, a nova Constituição apresentou um Plano Nacional de Educação que dentre as propostas, reafirmou o direito de todos e o dever do Estado em relação à educação, relacionou medidas que responsabilizavam o poder público para com a manutenção e crescimento educacional. Assim, “[...] a partir da década de 30, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, também a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil” (PAIM, 2009, p. 32).

Nesse contexto, é importante destacar que apenas no final da década de 1940 que a educação de adultos se consolidou como um problema de política nacional, contudo os pré-requisitos para que isso ocorresse foram sendo construídos no período anterior, conforme citado. O Plano Nacional de Educação, proposto pela Constituição de 1934, necessitava abarcar entre suas regras o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Dessa forma, pela primeira vez a educação de jovens e adultos era vista e recebia tratamento peculiar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na década de 1940 ocorreram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas por parte do poder público para a educação de jovens e adultos, demonstrando que essa despertava a preocupação social. Assim, podemos elencar:

[...] a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o surgimento das primeiras obras para o ensino supletivo (CEAA); e as realizações de dois eventos fundamentais para a área, sendo o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949 (PAIM, 2009, p.31).

Desse modo, em um curto período de tempo foram instituídos vários educandários supletivos, movimentando os distintos setores dirigentes de profissionais e estimulando o trabalho de voluntários. As escolas noturnas expandiram-se com as grandes transformações advindas no Brasil nos anos de 1940 e 1950. Ocorreu nesta época um acelerado processo industrial e de expansão demográfica na área urbana, estabilizando o modelo urbano industrial de sociedade (OLIVEIRA, 2015). Assim, “Esse desenvolvimento industrial propiciou a exclusão social das classes menos favorecidas, tendo por base o modelo de comportamento das elites dos países centrais capitalistas que não se importaram com a educação da população dos países periféricos” (ibid, p.61).

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a expansão das oportunidades na área da educação pela iniciativa do Estado a uma parcela cada vez mais ampla da população objetivava servir de mecanismo para acomodar as tensões que acendiam entre as classes sociais na área urbana nacional. Além disso, proviam qualificações mínimas à força laboral e ao desenvolvimento dos projetos nacionais de ascensão propostos pelo governo federal. Assim, na educação de adultos se acentuavam características de promoção das potencialidades individuais, que passava a ser condição preponderante para que o Brasil se concretizasse como Estado desenvolvido.

Diante disso, pode-se entender que a educação escolar desempenha uma função diante da economia, adaptando-se às suas demandas. Romanelli (2012, p.58) argumentou que:

As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim mais profundas: elas se medem não apenas em termos de *defasagem*, mas também em termos de *exigências reais* do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola.

Além disso, a expansão das oportunidades educacionais, originada da demanda social, ocorreu de modo quantitativo sem haver preocupação com a qualidade desse ensino, onde não foi proposto um novo modelo de educação. Nesse sentido, “Precisamente como aconteceu com os padrões de consumo, os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda. A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer” (ibid, p.59).

É relevante destacar que ainda nos dias atuais predomina sobre o analfabeto ou o sujeito com pouca escolaridade uma visão estereotipada e preconceituosa. Nessa perspectiva,

A divulgação dessa ideologia é interessante para a sociedade política, pois a desresponsabiliza pela produção do analfabetismo, culpando o próprio analfabeto pelo seu estado e classificando-o pela “ausência”, por aquilo que ele não possui, pela negatividade: sujeito não alfabetizado, não escolarizado, não-preparado, não concluinte do ensino fundamental, não-cidadão (PAIM, 2009, p.32).

Nesse sentido, na década de 50 foram difundidas diversas campanhas de alfabetização. Assim, “A primeira foi a Campanha de Alfabetização de Adultos, logo depois, em 1952, a Campanha de Educação Rural e, mais para o final da década, em 1958, a II Campanha de Erradicação do Analfabetismo, sendo que ambas não tiveram uma vida muito longa” (OLIVEIRA, 2015, p.61). Todavia, pouco se notou quanto a iniciativas que provocassem mudanças significativas.

No derradeiro da década de 1950 eram apontadas críticas a essas campanhas, referindo-se às suas carências no modo de gerir e manter financeiramente, bem como também, aos seus encaminhamentos pedagógicos. Em vista disso, “Denunciava-se o caráter superficial e mecânico do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização; além desse, a inadequação do método para a população jovem e adulta e para as diferentes regiões do país” (PAIM, 2009, p.34).

Já no ano de 1958 ocorreu no Rio de Janeiro o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde foi perceptível a inquietação dos educadores em reafirmar as características peculiares e um campo específico para a educação de adultos. De um modo geral, esse evento procurava repensar o tratamento pedagógico direcionado aos adultos, pois “Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Ainda sobre esse período, Kaufman (2015) destaca o papel relevante desempenhado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em relação à divulgação de propostas educacionais para jovens e adultos, bem como também, de estimular a criação de programas nacionais e argumentar sobre a importância de aprimorar metodologicamente esse ensino. Por isso, aumentaram as ações em prol de uma educação que abarcasse essa parte da população que ficava à margem da sociedade, todavia “[...] não se efetivavam políticas educacionais para a EJA, tampouco um maior empenho político para despertar interesse por tal modalidade” (ibid, p.76).

Entre os anos de 1959 e 1964 diversos programas e iniciativas de caráter popular foram desenvolvidas para os jovens e adultos marginalizados do processo educacional. Dentre eles pode-se destacar:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Dentre as experiências de alfabetização desenvolvidas nesse período é importante destacar o “Programa Nacional de Alfabetização” que se diferenciou dos demais, desenvolvido no ano de 1964, inspirado no método Paulo Freire, que de acordo com Brandão (1981, p.17) “Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas para ensiná-lo, torná-lo “doméstico””.

O entendimento da realidade excludente, fragmentada em classes que é vivenciada nas sociedades capitalistas conduziu Paulo Freire (1921 - 1997), já no período de 1960, a tratar o analfabetismo como um tema não apenas pedagógico, mas, também, social e político. Desse modo, “Um novo paradigma pedagógico foi sendo construído e o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social injusta” (PAIM, 2009, p.34).

Em relação à compreensão da realidade desigual que é vivenciada entre as pessoas onde pequena parcela da população usufrui de uma diversidade de bens, enquanto a maioria sobrevive com pouco, Paulo Freire (1986, p.35) pondera que:

[...] muitas pessoas aceitam que Deus é o autor dessa desigualdade, como um teste de sua capacidade de amá-lo, e de amar uns aos outros, sob condições tão difíceis. Mas comecei a *ler* a realidade, através de uma explicação histórica dessas, condições, e depois estudei cientificamente Marx, capitalismo e economia.

Assim, se até então o analfabetismo e a baixa escolarização eram citados como a causa da miséria, a partir daquele momento, anunciava-se a necessidade de manter uma conexão estreita entre educação e sociedade, objetivando que o processo educativo intervisse com meios para a emancipação social dos indivíduos. Sobre isso, Paim (2009, p.34) sustenta que,

Foi assim que o pensamento pedagógico de Freire (1988) inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos de 1960. Sua proposta de alfabetização de adultos apresentava como princípios básicos a politicidade e a dialogicidade do ato educativo. Prescindindo da utilização de cartilhas – embora se pautando no processo analítico –, Freire desenvolveu um conjunto de procedimentos que ficou conhecido como método Paulo Freire.

Ou seja, o pensamento de Paulo Freire contrapunha-se ao sistema de ensino tradicional que usava como ferramenta didática principal a cartilha para o ensino da leitura e escrita, por meio da repetição e memorização das palavras ou frases desprovidas de significado. Nesse sentido, Brandão (1981, p.22) nos esclarece que “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”.

Paulo Freire defendia a concepção de que o ensino não poderia se limitar à mera repetição das palavras ou na aprendizagem mecânica dos objetos de conhecimento. De acordo com o autor “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2013, p.96).

Em seu livro “Política e Educação” (2001), Paulo Freire aponta que a educação de adultos passou por um processo de maturação, tanto no Brasil como em outros países latino-americanos, onde a compreensão que se tinha dela foi transformada. Assim, a Educação de Adultos pode ser entendida qualitativamente melhor se a referirmos como Educação Popular, por meio dessa, educadores e educandos vivenciam, sobretudo, um processo de reflexão e conscientização. Pois:

[...] São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo (FREIRE, 2001, p.16).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação de adultos envolve o desenvolvimento da leitura crítica do mundo, da realidade do educando e da compreensão do processo do trabalho, isso, mesmo sem o indivíduo ser alfabetizado. Assim sendo, “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade

da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2011, p.29).

Assim, o vocábulo a ser utilizado nas aulas de alfabetização com adultos precisa vir do cotidiano dos grupos populares, expressando sua realidade, suas aspirações, suas aflições, suas reivindicações e desejos. Desse modo, “A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam” (ibid, 2011, p.30).

Diante do exposto, entende-se que o educador precisa pesquisar a realidade em que seu educando está inserido. Esse conhecimento inicial servirá de base para a partida do ensino e a ampliação do repertório cultural dos alunos. Iniciando com uma compreensão mais crítica da pequena realidade, seguindo para um entendimento mais amplo, subsidiando o educando a buscar a melhoria da sua situação atual, mesmo que seja com pequenas ações.

Nesse sentido, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p.40). Ou seja, a reflexão da prática possibilita o distanciamento, a compreensão da mesma, promove a mudança de acordo com os ideais do professor, pois a educação é um ato político.

Outro aspecto relevante é o diálogo entre professor e estudante, sendo que esse exige falar e ouvir de forma recíproca, o que envolve respeito e troca de conhecimentos, onde um aprende com o outro, passando do conhecimento do senso comum para um saber crítico. Pois, “[...] a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importando a tenacidade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. [...] ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, 1997, p.60). Desse modo, a escola torna-se um espaço acolhedor e democrático, que respeita e acolhe as diferenças.

Em suma, Paulo Freire tinha como propósito enfatizar a visão de que ninguém educa ninguém e sozinho ninguém se educa. A educação precisa ser um ato coletivo, solidário, de amor e troca não sendo possível impô-la a ninguém, pois educar é uma troca recíproca entre os indivíduos e não pode ser feita de forma isolada, bem como, não se realiza com o depósito de quem se considera deter o conhecimento, sobre aquele que foi obrigado a acreditar que não possui nenhum (BRANDÃO, 1981).

Porém, a concepção de educação popular e crítica proposta por Paulo Freire, descrita anteriormente, foi interrompida com o golpe militar de 1964, pois era considerada uma ameaça à ordem estabelecida. Assim, Paulo Freire foi exilado, mas suas ideias não foram

esquecidas Como aponta Brandão (1981, p.20) “[...] quanto mais o poder do pensamento oficial procura fazer com que se esqueça o seu nome aqui no Brasil, tanto mais ele é convidado a falar em inúmeros outros países do mundo. Tanto mais é lido e estudado e tanto mais o seu método é difundido e repensado”.

Durante o período militar as ações em prol da escolarização de jovens e adultos foram restringidas a iniciativa do Estado, pois esse via nela um meio importante de intermédio com a sociedade. Diante da comunidade nacional e internacional, ficaria incerto harmonizar a manutenção de níveis inferiores de escolaridade da população com a proposta de um país desenvolvido e grandioso que os militares se propunham a construir. Assim, era preciso equilibrar o exercício da cidadania, como forma de garantir a legitimidade do modelo socioeconômico e com os interesses hegemônicos propagados pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, o Governo Militar fundou com a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este objetivava atender as demandas da vasta população marginalizada do sistema escolar e, ao mesmo tempo, servir aos objetivos do governo militar. O referido programa “[...] mesmo trabalhando com alfabetização de adultos tinha um rígido controle federal em que as pessoas eram identificadas com um “ser vazio”, um sujeito a ser socializado” (OLIVEIRA, 2015, p.62).

O MOBREAL apesar de se inspirar em alguns elementos defendidos por Paulo Freire se distanciava muito deste, pois não partia do diálogo horizontal, entendendo a educação como um investimento para a formação de mão-de-obra para atender aos objetivos do mercado de trabalho, escolarizando um número expressivo de alunos com um formação rápida, apenas para a obtenção do diploma, assim com um baixo custo operacional (KAUFMAN, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, consolidou juridicamente parte do projeto educacional do regime militar. Assim, foi regulamentado no artigo IV o Ensino Supletivo que “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Em relação aos professores para atuarem no ensino supletivo as legislações e documentos de apoio indicavam que esses deveriam receber formação específica para essa modalidade de ensino, utilizando-se de estudos e pesquisas desenvolvidos, porém enquanto

isso não ocorresse deveriam ser aproveitados os professores do Ensino Regular, que por meio de cursos de aperfeiçoamento seriam adaptados ao Ensino Supletivo.

O Ensino Supletivo não tinha como propósito atender uma classe social específica, como os demais movimentos de cultura propunham, mas seria um projeto de escola para o futuro, em consonância com o modelo socioeconômico vigente nos anos 70. Assim, “[...] se propunha a priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se a realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Ainda, conforme Haddad e Di Pierro (2000), mesmo com a repressão militar muitas práticas educativas denominadas “educação popular” permaneceram, objetivando a reconstituição e a reafirmação dos interesses populares, inspiradas nos ideais das experiências anteriores. Essas eram “desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta, já outras subsistiram durante o período autoritário” (ibid, p.114).

Desse modo, a EJA estagnou por muito tempo, limitando-se apenas a proposições e aspectos legais, incorporando aos poucos características que incitaram com mais veemência a necessidade dessa ser formalizada como um direito. Os anos que sucederam 1985 representaram um período de redemocratização e abertura dos direitos sociais. Foi a ocasião para que antigos e novos movimentos sociais reivindicassem seus direitos publicamente. Essas ações organizadas possibilitaram que as principais demandas educacionais presentes na sociedade fossem ouvidas e instituídas legalmente.

A redemocratização do país permitiu que as práticas pedagógicas desenvolvidas até então por grupos populares, na maioria das vezes de forma clandestina, retomassem o espaço em ambientes universitários e, assim, passaram a inspirar programas públicos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Nesse sentido, a promulgação da Constituição Federal de 1988, dentre outros aspectos, passou a reconhecer a educação como um direito de todos, até mesmo a quem não teve acesso em idade própria e a oferta gratuita por parte do Estado. Porém:

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Com a Constituição Federal de 1988 foi assegurado a educação aos jovens e adultos, que responsabilizou o Estado pela oferta do ensino obrigatório e gratuito. Dessa forma, o Capítulo III, Seção I – Artigo 208, inciso I, aponta que “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que além dessa garantia institucional, também, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil concentrassem ações para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Assim para cumprir com esse objetivo deveria ser dedicado 50% dos recursos destinados à educação pelos três níveis de governo. Desse modo, nos anos subsequentes houve a melhoria e a expansão do atendimento público dedicado a escolarização dos jovens e adultos.

Torna-se importante destacar que embora se efetivou o reconhecimento na Constituição Federal do direito de todos à educação, que antes era apenas para crianças, a EJA apresentava de modo veemente características de ensino supletivo e compensatório. Materializava-se na tentativa de reparar as brechas educacionais ainda em curso. Apesar de proposto nas políticas e reformas, uma educação integral e de qualidade não era garantida nem priorizada aos jovens e adultos. Ao oposto disso, buscava-se fixar protótipos e modelos que iam de encontro com as reais necessidades dos indivíduos marginalizados do sistema escolar.

Ainda sobre as ações desenvolvidas na época, ocorreu o Movimento de Alfabetização (MOVA), “[...] surgido em 1989, em São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário de Educação do município. Após, serviu de modelo para muitos estados e cidades do Brasil.” (MIRANDA, et.al, p.35, 2016).

Os anos que se sucederam foram marcados por retrocessos e estagnação no que se refere à educação de jovens e adultos. No decorrer do Governo do ex-presidente Collor de Melo (1990-1992), o então ministro da educação, José Goldenberg, afirmou que: “[...] Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem” (TIRIBA; CIVIATTA, apud, OLIVEIRA, 2015, p.63). Ou seja, nesse período ocorreu absoluta renúncia quanto à promoção de ações em prol da escolarização para os jovens e adultos.

Na década de 1990 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em sua seção V dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Este documento, indica que:

Art.37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.
 §1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e trabalhos.

[...]

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/07/2008).

Art.38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos;

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames;

A LBDEN faz referência à Educação de Jovens e Adultos, enfatizando aspectos fundamentais de valorização das práticas e experiências extraclasse e de relações mais humanas com os alunos, além de considerá-la uma modalidade da educação básica. Assim, esta Lei abriu caminho para outro entendimento da modalidade, tal como foi definida no Parecer CNE/CEB nº11/2000: “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência” (BRASIL, 2000, p.26).

Da mesma forma, de acordo com essa concepção, é importante ressaltar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos que estão adequados a idade e série, pois “São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência” (ibid, p.33).

A LDBEN (BRASIL, 1996) menciona a promoção da igualdade para o acesso e permanência do jovem e adulto na escola. Como aponta o inciso II, “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Contudo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a mencionada lei não adotou como base o projeto que fora negociado no decorrer de oito anos de tramitação da matéria e, desse modo, preteriu parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção destinada à educação básica de jovens e adultos se efetivou de forma curta e pouca inovadora:

[...] seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

A referida LDBEN se diferenciou por acabar com a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, unificando a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Então, “A possibilidade de flexibilizar a organização do ensino e acelerar os estudos deixaram de ser exclusividade da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

Findando a década de 1990, a oferta de educação aos jovens e adultos tanto pela esfera pública, quanto privada, continuava fragmentada e diversificada. Foram lançadas diversas ações, porém essas visavam principalmente atender as demandas do mercado de trabalho e garantir emprego as pessoas.

Com a passagem para o novo milênio outros documentos importantes foram elaborados. Trata-se do já mencionado Parecer nº 11/2000 e da Resolução nº 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, foi apresentada a seguinte proposta no Parecer nº 11/2000:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000. p. 5).

Com base nesse Parecer entende-se que a EJA é vista como uma “dívida social” com necessidade de ser reparada, bem como garantir que quem não teve acesso à educação escolar na idade considerada regular que não sofra nenhum tipo de preconceito (BRASIL, 2000).

Além disso, é reconhecida que a oportunidade de escolarização é indispensável para a participação significativa na sociedade contemporânea, pois a escola se constitui num espaço democrático de educação. Porém, é ressaltado que:

O término de uma tal discriminação não é tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil (BRASIL, 2000, p.7).

Sobre a formação dos profissionais para atuarem na EJA é indicado que além das exigências formativas básicas para qualquer professor precisam ser incluídas aquelas específicas a essa modalidade de ensino, “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p.56).

A Resolução CEB/CNE nº 01/2000 se constitui em um documento que precisa ser obrigatoriamente observado na oferta e na estrutura curricular da educação de jovens e adultos tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Além disso, suas normas se estendem à oferta dos exames supletivos que certificam a conclusão de etapas da educação básica (BRASIL, 2000, art.1º e 3º).

Também, considera a Educação de Jovens e Adultos como possuidora de identidade própria, para tanto, a oferta dessa modalidade de educação precisará considerar “[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000, art.5º, parágrafo único).

Assim, o termo equidade se refere ao direito de todos à educação. Quanto à diferença, esta se relaciona com o reconhecimento das especificidades dos jovens e adultos em seu processo de formação e da valorização do desenvolvimento de cada um dentro de suas possibilidades. Já a proporcionalidade se refere à organização adequada dos componentes curriculares diante das necessidades específicas dessa modalidade de ensino, assegurando a formação básica comum.

Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino, a referida Resolução indica que essa deverá ter como base as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Para tanto, precisa estar apoiada em:

I- ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II- investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III- desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV- utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, art.17):;

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu Capítulo II, quando explicita as modalidades de ensino menciona a Educação de Jovens e Adultos na Seção I, faz indicações sobre o seu currículo, tempo e espaço. Assim, é possível perceber que são reconhecidas as especificidades dessa modalidade de ensino, sendo mencionado o desenvolvimento de experiências de conhecimento significativas, além disso, é indicada a realização de formação continuada aos educadores que trabalham na EJA. Para tanto, precisa ser:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2013, p.71).

Em relação às melhorias que precisam ser atingidas na Educação de Jovens e Adultos, o Plano Nacional de Educação vigente (Lei 13.005/2014) estabelece em suas metas 8, 9 e 10 o seguinte:

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 (BRASIL, 2014).

A partir do ano de 2000 a oferta de vagas no ensino público para a educação básica aumentou, superando parcialmente o caráter elitista que marcou historicamente a escolarização brasileira, onde poucos privilegiados tinham acesso à mesma. A taxa de analfabetismo no Brasil melhorou significativamente nos últimos anos quando “[...] passou de 23,1% em 1982 para 8,3% em 2014, na população com mais de 15 anos de idade” (BRASIL, S/D, p.1). Ainda de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo IBGE, 1992 e 2013, sobre a escolaridade média da população brasileira maiores de 25 anos, “[...] aumentou de 5,0 anos em 1992 para, 7,7 anos em 2013” (ibid).

Porém, a ampliação das vagas não foi acompanhada pela qualidade e melhoria nas condições de ensino. É importante ressaltar que, o conceito de qualidade na educação “[...] é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo” (BRASIL, 2013, p.106).

Assim, sobre o contexto educacional atual constata-se que a demanda na EJA permanece grande,

[...] ainda pelos dados PNAD 2014, há no Brasil mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos e que não têm uma escolaridade de no máximo o Ensino Médio [...]. Ainda seguindo esses dados, dos jovens com idade entre 15 a 17 anos, 1,6 milhão é analfabeto funcional e 2,8 milhões não têm concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, S/D, p.1).

Muitas crianças mesmo participando do processo escolar não obtêm aprendizagens significativas, sendo que, parte delas é excluída do sistema escolar pelo fracasso e repetência e, assim, abandonam a escola. Esse processo gera um novo tipo de exclusão educacional: “[...] antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na

escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

Esse processo gera um novo tipo de exclusão educacional, onde um elevado número de jovens e adultos que passaram pelo ensino básico e neste não obtiveram aprendizagens qualitativamente suficientes para atender as demandas sociais, acabam retornando para as salas de aula da EJA, buscando assim, concluir o ensino básico. Desse modo, “A realidade atual da EJA possui uma nova configuração. É possível observar um crescimento no ingresso de jovens cada vez mais novos trazendo questionamentos importantes para o fazer pedagógico dos professores” (DUARTE, et. al., 2016, p.167).

De um modo geral, pode-se afirmar que no Brasil há ações para minimizar as falhas com a educação destinada aos jovens e adultos, mas essas ainda não atingem a todos que necessitam. Percebe-se que há mudanças na legislação, mas a estrutura metodológica e material não recebe merecida atenção, permanecendo a mesma. Dessa forma, é relevante ressaltar que não basta a garantia do acesso a escolarização por parte dos jovens e adultos, mas é preciso que esses permaneçam e usufruam de um ensino de qualidade. Para que isso ocorra, além de recursos materiais é preciso repensar a formação do professor que vai atuar nessa modalidade de ensino que possui especificidades peculiares, pois esse é o responsável direto por fazer a mediação entre conhecimento e aluno.

Este capítulo objetivou situar o leitor sobre o percurso histórico vivenciado pela EJA, bem como a sua constituição em modalidade de ensino. A seguir, será enfatizado aspectos sobre o processo de formação de professores no Brasil, procurando assim, compreender a atual configuração, sendo finalizado com reflexões acerca da formação docente.

3 LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, tenho como finalidade apresentar o percurso da formação de professores para compreender um pouco o seu processo histórico até os dias atuais. E na segunda parte, pretendo expor alguns aspectos teóricos sobre a formação inicial de professores, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, torna-se perceptível a influência internacional, principalmente europeia, na proposta brasileira de formação de professores. Assim, nesta subseção optei por elaborar um recorte histórico que compreendesse os principais momentos vivenciados pela docência até a configuração atual: quais avanços ocorreram e os desafios que ainda permanecem. Em face disso, busquei na literatura disponível os elementos sociais, políticos e econômicos que corroboraram no processo da profissionalização docente.

Relativo a tal recorte histórico é importante ressaltar que a história da formação de professores não obedece a uma lógica contínua de superação de modelos considerados inadequados por outros considerados melhores, mas caminha “[...] na direção do aperfeiçoamento do ensino. De fato, trata-se de uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiram metodologias e currículos adequados em cada época” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.29).

Assim, parte-se do pressuposto que a formação de professores influencia na valorização profissional dessa categoria, além disso, representa a qualidade das práticas pedagógicas e, portanto, da educação. Sendo assim, Pimenta (1996, p.73) indica que tem “[...] investido na formação de professores entendendo que na sociedade contemporânea cada vez se torna mais necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos”.

O professor representa um meio fundamental para a concretização dos objetivos educacionais, pois por meio de sua prática operacionaliza ações que vão ao encontro de determinados objetivos. Assim, Imbernón (2011) esclarece que uma das principais funções do

professor se refere a “proposição de valores”, presente no conteúdo ideológico, moral e ético, que muitas vezes está oculto, mas todo ato educativo traz consigo uma intencionalidade, em benefício de alguns e contrário aos interesses de outros.

De um modo geral, nos primeiros colégios implantados pelos jesuítas e por um período posterior, a formação de professores era uma questão despercebida. No decorrer dos 210 anos em que estiveram no Brasil os padres jesuítas foram praticamente os únicos educadores, influenciando a formação da sociedade brasileira, eram considerados mentores intelectuais e espirituais da colônia. Atuavam, “Proporcionando um ensino conservador, abstrato, dogmático, de repetição e memorização” (CASTRO, 2006, p.3).

Poucas mudanças ocorreram com a expulsão da Companhia de Jesus e a tentativa de laicização do ensino por meio dos professores régios, pois o modelo docente continuava semelhante ao padre. Para as Aulas Régias os professores eram nomeados em concursos, para receber a licença docente era exigido que o candidato a professor soubesse aquilo que deveria ensinar, para tanto, precisava apresentar uma dissertação a uma banca de seleção, além disso, a “[...] apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.30).

Vicentini e Lugli (2009) ainda ressaltam que publicamente, no século XIX, surgiu o debate sobre qual deveria ser a preparação apropriada para os docentes, isso vinculado às necessidades de preparar os soldados, resultando assim, num exército disciplinado e na educação da massa populacional que vivendo na ignorância conturbava a ordem social vigente. Ou seja, o treinamento dos militares era usado como exemplo para a educação daqueles que podiam frequentar as aulas de primeiras letras.

Nesse sentido, uma das primeiras formas de preparar os docentes no Brasil ocorreu “nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas a partir de 1820” (CASTRO, 2006, p.5). Nessas havia preocupação em ensinar as primeiras letras, bem como, instruir os professores quanto a utilização do método. Posteriormente, algumas ações desenvolvidas indicaram que o intuito era formar os professores com base no método Lancaster. Este se referia a uma metodologia bastante complexa, que exigia o treinamento de um grupo de monitores para o controle dos alunos, a aprendizagem dos sinais e comandos que possibilitavam a comunicação entre os professores e alunos, assim como a compreensão dos diferentes castigos de acordo com os erros e a utilização dos materiais disponíveis em sala de aula (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p.31) no “sistema de professores adjuntos” o futuro docente aprendia sobre sua profissão acompanhando a prática de um professor experiente. Esse modelo era economicamente viável e adequado o suficiente para atender as demandas sociais, uma vez que, a escola ainda não era difundida como a instituição responsável pela formação geral da população. Com apenas 12 ou 13 anos já era possível exercer atividade remunerada como professor adjunto.

Novas ações surgem com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que incumbiu as províncias de se responsabilizarem pela instrução primária. Essas, por sua vez, se inspiraram no modelo utilizado pelos países europeus para a formação dos professores: as escolas normais. Nesta perspectiva, diversas escolas foram criadas no Brasil, todavia tiveram momentos instáveis ora reabrim, ora fecham. Essa baixa procura ocorreu porque além das condições precárias de ensino havia pouca procura pela profissão docente, pois era financeiramente inviável e, além disso, não havia conscientização sobre a importância da formação docente e como dito anteriormente, o sistema de professores adjuntos era considerado mais adequado e durante muitos anos disputou espaço com a Escola Normal (SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais com o objetivo de preparar os professores para atuarem em escolas primárias (instrução pública) desenvolviam formação específica para isso, ou seja, o domínio dos conteúdos a serem ensinados nessas. Desse modo, “O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Método de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65). Além disso, a infraestrutura e os materiais de apoio usados na época eram alvos de numerosas críticas.

Reconhecendo a importância de uma formação adequada para os professores, as Escolas Normais passaram por reformulações em sua estrutura de funcionamento, por volta do ano de 1890 até 1932, inicialmente em São Paulo e depois se estendendo para as demais capitais. Em síntese, essa reforma potencializou os conteúdos curriculares já usados e enfatizou a preparação nos exercícios práticos de ensino. Para tanto, foi criada a escola-modelo em São Paulo, que ficava anexada à Escola Normal, sendo essa a principal inovação dessa reforma (SAVIANI, 2009).

Os primeiros cursos de formação de professores, especificamente licenciatura, surgiram no Brasil por volta dos anos 30, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No período correspondente aos anos de 1931 a 1939 originaram-se novas unidades

de ensino inspiradas em diversos projetos de universidade, incluindo, também, diferentes modelos de organização focalizados especificamente para a formação dos professores (GUEDES; FERREIRA, S/D).

Torna-se importante ressaltar que as primeiras escolas normais não eram frequentadas por mulheres, mas apenas pelos homens. No decorrer do século XIX homens e mulheres eram separados por escolas, salas, turnos e até dias letivos. O currículo era diferenciado e para o sexo feminino, contemplava apenas o domínio de trabalhos domésticos.

Nos anos finais do império ocorre uma maior abertura às mulheres que aos poucos conquistaram espaço no campo educacional. Sobre esse processo de expansão, Tanuri (2000, p.66) esclarece que “A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade de educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por educadores e políticos”.

A entrada das mulheres em sala de aula era intencional, pois além de ser a única profissão que harmonizava com as funções domésticas femininas, fato que tradicionalmente bloqueava a profissionalização dessas, por outro lado, as mulheres representavam mão-de-obra para a escola primária, que era pouco procurada pelos homens devido à baixa remuneração. Porém, é necessário destacar que a intensidade com que os conteúdos das áreas exatas eram aprofundados não era a mesma entre homens e mulheres, assim “[...] disciplinas como matemática nunca seria dada com nível de profundidade igual” (CASTRO, 2006, p.6).

Além disso, órfãs institucionalizadas eram conduzidas ao magistério para que tivessem encaminhamento profissional e servissem como opção para o casamento ou preenchimento de vagas no ensino primário. Essa banalização da mulher para com a docência repercutiu no desprestígio social e nos baixos salários oferecidos a essa profissão (TANURI, 2000).

Nos anos de 1920 os problemas educacionais recebem atenção especial. As reformas estaduais do ensino normal e primário foram inspiradas nos fundamentos e princípios da Escola Nova. Assim, “consolida-se nesse período a ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos” (CASTRO, 2006, p.7). Dessa forma, muitos cursos normais foram divididos em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional.

É importante destacar que a Escola Normal se expandiu, dentre vários motivos, pela abertura para a iniciativa privada ou municipal inserir essas instituições, devido à carência que as mesmas possuíam anteriormente a esse processo. Vale ressaltar que a possibilidades de particulares estabelecerem Escolas Normais existia desde o Império.

Em 1930 mudanças econômicas, sociais e políticas atingiram o país. A industrialização capitalista aumentou a urbanização e a nova forma de produção carecia de operários com instrução mínima. Isso exigiu a expansão da escola gratuita a um número maior de pessoas, ponto de luta de vários intelectuais e educadores do período. Além disso, a bibliografia pedagógica incrementava abordagens mais abertas, contemplando aspectos da escola renovada, além de assuntos teóricos e práticos.

Outro aspecto de renovação que marcou esse período foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo e outros 26 educadores brasileiros. Divulgado em 1932, “Entre as reivindicações contidas nele encontramos a solicitação de autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino” (CASTRO, 2006, p.7). Assim, o sistema escolar deveria ser organizado objetivando alcançar uma atuação unificadora.

Um aspecto a ser destacado no período entre 1932-1939 se refere à organização dos Institutos de Educação, inaugurando uma nova etapa, idealizados “[...] como lugar de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino mas também pesquisa” (SAVIANI, 2009, p.145). Já a Escola Normal de professores com o objetivo de atender as ações da pedagogia, que buscava se firmar como campo de conhecimento, teve seu currículo modificado com a inserção de disciplinas.

O próximo passo dado na formação de professores, a partir de 1930, foi a organização e a implantação dos cursos de pedagogia, de licenciatura e a consolidação do protótipo das Escolas Normais. Tornou-se alvo de preocupação a formação dos professores para atuarem no ensino secundário (hoje correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em cursos regulares e específicos, trabalho que até então era exercido por profissionais liberais e autodidatas, pois o número de alunos era pequeno.

Assim, para os bacharéis formados nas poucas universidades existentes passou-se a acrescentar um ano com disciplinas relacionadas à educação para obter a licenciatura, possibilitando a esses docentes ministrarem aulas no ensino secundário. Essa formação ficou conhecida popularmente como esquema 3 + 1, que também foi aplicado aos cursos de pedagogia em 1939, com o intuito de formar bacharéis especialistas em educação e em caráter complementar, professores para as Escolas Normais em nível médio (GATTI, 2010).

Além disso, o curso normal foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, pois até então não havia

ainda uma organização estabelecida em bases oficiais (SAVIANI, 2009). O referido curso foi dividido em dois ciclos:

O primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários [...]. Os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2009, p.147).

Vicentini e Lugli (2009) apontam que na década de 1950 houve um aumento significativo das Escolas Normais, fato que gerou críticas devido às baixas exigências com relação à qualidade do ensino. Também, nessa década ocorreram mudanças sociais e políticas no Brasil, que se refletiu na divulgação de uma Lei que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024/1961). Esta se distanciava em muitos pontos dos interesses e necessidades educacionais indicados no projeto original, conservando grande parte da organização anterior.

As Escolas Normais Colegiais habilitavam, com duração de 4 anos, os professores primários, já as Escolas Normais Ginasiais continuavam a preparar os professores regentes, com o curso de 4 anos. Os Institutos permaneciam responsáveis por proporcionar os mesmos cursos previstos anteriormente na legislação, além disso, a partir de então podiam capacitar professores para lecionar, seguindo as normas estabelecidas, em Escolas Normais para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (CASTRO, 2006).

O golpe militar e suas alterações legais exigiram mudanças no campo educacional. Assim, outro momento se refere à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que tornou o Curso de Magistério em Habilitação específica para o Magistério em nível de Segundo Grau. Essa medida descaracterizou a organização que o curso apresentava anteriormente, pois extinguiu a formação de professores regentes (CASTRO, 2006).

Nessa perspectiva, Saviani (2009) aponta que se modificou a nomenclatura para 1º Grau e 2º Grau, este último oferecia habilitação específica para o exercício do magistério em 1º Grau, assim se extinguiram as Escolas Normais. O Parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a habilitação específica do magistério em duas modalidades: uma

com duração de três anos para lecionar até 4º série; outra com duração de quatro anos, habilitando lecionar até 6º série do 1º grau.

Já os professores formados em nível superior, licenciatura curta (3 anos de duração) e licenciatura plena (4 anos de duração), exerciam o magistério nas últimas séries do ensino de 1º Grau e do 2º Grau. Além disso, o curso de pedagogia além de formar professores para o magistério formava especialistas em educação, que atuavam como gestores e orientadores educacionais (SAVIANI, 2009).

O currículo para a formação dos professores, tanto para o 1º e 2º Graus, este possuía uma base comum que proporcionava uma formação geral e uma parte diversificada que focalizava as especificidades. O antigo curso normal foi substituído pela habilitação de 2º grau, foram extinguidos os Institutos de Educação. Já para a formação de especialistas e professores para o curso normal ficaram encarregados os cursos Pedagogia. A formação para o antigo ensino primário foi banalizada o que configurou um quadro preocupante (CASTRO, 2006).

A conscientização da gravidade desse problema fez com que o governo criasse em 1982 o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CEFAM), que adotava ações de formação permanente para iniciantes e professores da rede pública. Além de cursos, era oferecida assessoria pedagógica as demais escolas de formação de professores situadas naquela região. Assim, esse projeto teve seus resultados avaliados positivamente, porém em meados dessa mesma década ele foi descontinuado, devido a instabilidade governamental, dentre outras questões (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir dos anos de 1980 organizam-se movimentos em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Diante disso, grande parte das instituições direcionou o curso de Pedagogia para a formação de professores para atuarem na educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental) (SAVIANI, 2009).

Já na década de 1990 tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). Assim, tanto para os cursos de formação de professores, quanto para as instituições formadoras mudanças foram propostas, e para isso, foi estabelecido um tempo transitório para a concretização de sua implantação (GATTI, 2010).

A LBD propôs uma nova organização na educação escolar brasileira. A partir de então, os docentes precisam formar-se de acordo com o nível ou etapa que pretendem atuar. Desse modo, relembra-se que a educação é composta por dois níveis: Educação Básica,

formada por três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior (BRASIL, 1996).

Juntamente com esses níveis de educação, também conhecidos como regulares, a LDB considera outras modalidades de educação como: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial (ibid, art. 37; 39; 58). Em relação à formação dos profissionais para atuarem na educação, a referida Lei pondera que essa precisa ocorrer de modo que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada etapa do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1996, art. 61). Ou seja, os profissionais da educação precisam criar meios para que se consiga alcançar os objetivos da educação básica, para tanto precisam de formação adequada.

Assim, a formação precisa possuir como fundamentos: a associação entre teoria e prática, recebendo, inclusive, capacitação em serviço. Além da utilização de outras experiências, adquiridas em atividades e diferentes instituições de ensino (BRASIL, 1996, art. 61, I e II).

Em relação ao nível de formação, a mencionada Lei estabelece que a formação dos professores para atuarem na educação básica precisa ocorrer em nível superior, com curso de licenciatura ou de graduação plena. Essa, por sua vez, pode ocorrer em universidades e institutos de educação superior. Porém, a lei permite a formação mínima em magistério, oferecida em nível médio, para os docentes atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (ibid, art.62).

Sobre a LDB, Saviani (2005) afirma que a confiança depositada nessa, no sentido de que ela contemplasse com êxito o problema da formação de professores, teve resultado frustrante. Assim, na letra da referida Lei “[...] ocorreram duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa”, pois:

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: “Até o final da Década da Educação serão admitidos professores habilitados em nível superior licenciatura ou formados por treinamento em serviço”. Ora literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seriam admitidos professores sem formação superior (SAVIANI, 2005, p.22).

Assim, de acordo com esse autor, está claro que há um erro de redação, pois o que se pretendia dizer é que a partir do fim da década da educação não seriam admitidos professores

que não tivessem formação em nível superior, sendo que esses dez anos serviriam como período de transição. Porém, essa falha não causou consequências. Já a falha técnica legislativa teve implicações:

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas “Disposições Transitórias”, no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de 10 anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição (SAVIANI, 2005, p.22).

Assim, essa falha abriu espaço para que o ensino particular que mantinha cursos de magistério de nível médio argumentasse que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam predominar sobre o corpo da lei o que na prática significava que se tratava de uma disposição imutável a formação mínima em nível médio. Dessa forma, as escolas de formação do magistério em nível médio continuaram a existir sem impedimentos, pois não foi aprovada nenhuma emenda mudando o texto da LDB e corrigindo essa falha, o que acabou por atender os interesses da iniciativa privada (SAVIANI, 2005, p.23) .

Em 2002, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores e, posteriormente, acatadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Apesar das adequações decorrentes a partir dessas novas diretrizes, na avaliação de Bernardete Gatti (2010), percebe-se a prevalência nas licenciaturas dos professores especialistas, da histórica concepção de formação focalizada em uma área disciplinar específica em detrimento do espaço destinado à formação pedagógica. Assim:

Adentramos o século XXI em condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Nesse sentido, é importante destacar em relação ao curso de Pedagogia, que por meio da aprovação do Conselho Nacional de Educação da Resolução nº 01, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, foi proposto como Licenciatura e encarregado da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio na modalidade Normal (nos lugares em que ainda se faz

necessário a existência do mesmo) e para a Educação de Jovens e Adultos, bem como, a formação de gestores (GATTI, 2010). Nesse sentido, o currículo exigido para esse curso é bastante complexo, onde várias disciplinas são distribuídas em função do tempo e da carga horária, muitas vezes não sendo possível o aprofundamento que as mesmas demandam.

Outro documento importante que orienta atualmente a formação de professores são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Este documento se justifica pela necessidade de estabelecer normas nacionais para unificar um projeto nacional de educação brasileira em seus níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2015, p.1).

De acordo com esse documento, a formação profissional docente se constitui num instrumento para a valorização profissional dessa categoria e melhoria da educação, além disso, essa formação deve “[...] ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (BRASIL, 2015, p.4).

Ainda, um dos princípios para a formação dos profissionais do magistério da educação básica se refere à “[...] formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (ibid, §5º, I). Além disso, precisa estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Portanto, entende-se que o docente precisa possuir conhecimentos teóricos e práticos específicos sobre as etapas e modalidades da educação básica na qual vai atuar, pois cada uma possui suas especificidades.

Assim, sobre a atual formação de professores, são pertinentes as reflexões de Gatti (2010, p.1374):

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Atualmente diversas críticas são dirigidas à forma como o ensino escolar está ocorrendo, causando preocupação nos cursos de licenciatura. Porém, é importante ressaltar

que o professor não é o único responsável por tal situação, mas outros fatores influenciam como: sua formação inicial e continuada; os planos de carreira; o salário dedicado aos profissionais da educação básica; condições de trabalho; recursos disponibilizados; as políticas educacionais aplicadas; o montante de recursos disponibilizado para essa área; aspectos relacionados à realidade sócio-cultural em que a escola está inserida, etc. Mesmo assim, insisto neste trabalho acerca da importância de uma formação inicial de qualidade, que possibilite uma base teórica e prática sólida e integral. Pois, como afirma Gatti (2010, p.1360):

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

A partir do recorte histórico apresentando, pode-se refletir sobre a formação recebida pelos docentes e a constituição da atual configuração. A formação inicial do professor precisa ser adequada, contemplando aspectos teóricos e práticos, atendendo as necessidades das diferentes modalidades de ensino da educação básica.

Entende-se que a formação de professores se constitui como um aspecto fundamental para se materializar os objetivos pretendidos para a educação, pois esses, por meio de suas práticas agem e provocam mudanças nos sujeitos. Pois, sem uma base de conhecimentos para a interpretação da realidade, não é possível o exercício da cidadania.

De um modo geral, esta parte objetivou elencar alguns aspectos históricos relacionados à formação docente no Brasil, procurando, dessa maneira, compreender as transformações que essa passou, os resquícios que ainda permanecem no decorrer do tempo e a influência desse processo na atual configuração da formação docente. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre a formação de professores, enfatizando o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta segunda parte do capítulo tem como propósito revisar referencial teórico sobre aspectos relevantes da formação inicial de professores, em especial na EJA. As mudanças sociais em curso demandam dos professores a ampliação dos conhecimentos que historicamente eram exigidos desses profissionais. Hoje é preciso considerar outros fatores que influenciam a prática do professor como o contexto, a construção do conhecimento em detrimento da transmissão, a educação como um compromisso político e o desenvolvimento do ser humano. Todos esses fatores levam a compreender os desafios da profissão docente, em especial sua formação. Como explica Imbernón (2011, p.12):

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracteriza-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predomina o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

A sociedade está permanentemente em transformação e a cada dia se torna mais incerta, assim o professor responsável pelo ensino institucionalizado precisa acompanhar tais mudanças. Para isso, não basta apenas modernizar suas práticas pedagógicas, didáticas e sua base científica, mas é necessário que sua formação propicie momentos de participação e reflexão sobre seu trabalho e seu papel social.

Historicamente a docência era considerada uma profissão desvalorizada, que exigia pouco conhecimento, uma opção de segundo plano, não se reconhecendo a importância social e política da mesma, sendo que, parte desses resquícios ainda permanecem. Assim, é importante ressaltar que entende-se por profissionalidade (GATTI, 2010) a base de características de uma profissão que:

[...] enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (GATTI, 2010, p.1360).

O diferencial da profissão docente é o seu “conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2011, p.31), que inicia-se com o curso de licenciatura e se estende no decorrer do exercício profissional. Assim, o professor não sai pronto da universidade, porém a qualidade dessa formação inicial interfere diretamente na práticas pedagógicas, pois é o docente quem as direciona, ele é responsável pelo ensino institucionalizado das futuras gerações.

Desse modo, Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) consideram como importante para a realização da prática docente e sua aprendizagem as experiências profissionais vivenciadas, a partir da reflexão crítica das mesmas.

Assim, Paulo Freire (2013, p.40) aponta sobre a importância da reflexão sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Nesse sentido, a reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas colaboram para a qualidade e melhoria do ensino, pois reflexão exige confronto da prática com a teoria, o que leva o professor a ter consciência de suas ações. Portanto, o docente que atua sem refletir sobre sua prática reproduz e não promove mudanças. Pois,

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (idem, 2011, p.35).

Quando uma pessoa está desenvolvendo o seu trabalho está integralmente imersa nele, assim a prática age sobre o trabalhador, influencia na constituição da sua identidade, no seu modo de pensar e fazer. Pois, “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Os referidos autores apontam que o “saber-fazer” é construído nas relações de trabalho, ou seja, a prática do professor é influenciada pelo ambiente trabalho, suas regras, pela ajuda e sugestões dos professores que lá se encontram a mais tempo, pelas experiências com as turmas, entre outros. Esses aspectos contribuem na constituição da profissão, na estabilização de uma rotina de trabalho. Assim,

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Corroborando com isso, Imbernón (2011) afirma que outros fatores influenciam no desenvolvimento profissional docente como: salário, valorização, ambiente de trabalho, grupo

profissional, sendo que, a formação inicial e continuada é importante, mas não é decisiva para que o professor desenvolva práticas de qualidade e progrida na carreira docente.

Para Tardif e Raymond (2000, p.225) existem dois fenômenos que identificam a constituição da identidade docente, sendo eles, “[...] a experiência pré-profissional do trabalho e a carreira dos professores”. Grande parte dos conhecimentos sobre como se materializa a profissão docente, sobre o que é ser um bom ou ruim professor provêm da experiência que se possui enquanto aluno, “[...] os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...], antes mesmos de começarem a trabalhar” (ibid, p.216), esses aspectos constituem o primeiro fenômeno. Já o segundo, se refere aos saberes incorporados no decorrer do exercício profissional, num processo gradativo, onde os professores incorporam as rotinas, os valores, as regras escolares, a dinâmica do trabalho em sala de aula, ou seja, o professor se adapta ao ambiente escolar e não ao contrário.

Em relação à docência Paulo Freire afirma que essa se constrói (CUNHA, 2008), tornar-se professor não acontece apenas com a habilitação legal, mas em um processo que envolve “consciência da sua condição em ação” (ibid, p.335). Assim, desempenhar a docência forma o indivíduo professor na medida em que essa exige sintonia de seus alunos e do cotidiano em que atua. Isso não significa o abandono da teoria e da reflexão, mas a vinculação entre razão e emoção.

Portanto, a partir de pesquisas desenvolvidas com professores sobre quais saberes consideravam específicos da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000), foram elencados três elementos atribuídos à noção de saber:

[...] os saberes que servem de base para o ensino ou, se assim o preferem, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.235).

Desse modo, os fundamentos do ensino são *existenciais*, pois as vivências influenciam o professor, suas experiências, suas convivências, sua história de vida. Ele tem sentimentos e não age mecanicamente como um processador de dados. São *sociais*, na medida em que são originários de diversas fontes sociais (escola, família, universidade, etc.) e em tempos diferentes (infância, vida escolar, universitária, laboral, experiência enquanto filho, etc.). Finalmente, são *pragmáticos* ao se relacionarem com os saberes próprios das funções do

professor, são aqueles utilizados e aprendidos na prática, com a experiência cotidiana e influenciados pelas relações profissionais (ibid).

Como já apontado anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos se tornou recentemente uma modalidade de ensino com características e especificidades. Sendo assim, o professor para atuar com jovens e adultos precisa de formação adequada para atender as necessidades educacionais e mediar o conhecimento, considerando que seus alunos, na sua grande maioria, são trabalhadores ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho e buscam reinserção, possuem largas experiências de vida. Para além disso, muitos estudantes que frequentam as turmas de EJA são jovens que não obtiveram sucesso em sua escolarização considerada “regular” e por diversos motivos retornam em busca dessa. Assim:

A realidade vivenciada pelos alunos desta modalidade educativa, na maioria das vezes, está marcada por sacrifícios pessoais e negação de direitos. Grande parte desses sujeitos são trabalhadores que realizam as atividades para a sua manutenção e da sua família. Trabalho este que, grande parte das vezes, precisa ser conciliado com os afazeres da sala de aula (MIRANDA, PEREIRA, PEREIRA, 2016, p.24).

Assim, sobre o exercício da docência, Paulo Freire (1997, p.53) aponta que “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.” Desse modo, é importante que no ensino se observe as necessidades educativas reais do jovem e adulto no que se refere as suas vivências, seus interesses, suas possibilidades e desafios, partindo de sua realidade, porém ampliando o conhecimento. Assim, “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 2013, p.32).

Os jovens e adultos trazem consigo algumas especificidades, pois possuem uma história de vida constituída, têm conhecimentos e opiniões acerca da sociedade e do mundo que não podem ser desprezados pelo professor, mas sim, associados aos conhecimentos científicos. A sala de aula pode apresentar características como diferentes idades, ritmos de aprendizagem e diversidade de pensamento. Assim, “Trabalhar com essa heterogeneidade de forma qualificada é um desafio constante para os professores da EJA. Entretanto, esse desafio torna-se ainda maior quando o professor não recebe uma orientação ou uma formação inicial que o prepare para esse ofício” (BÄR; MALACARNE, 2015, p.231).

A EJA enquanto uma modalidade da educação precisa ser efetivada com identidade própria, não podendo ser ministrada com as mesmas características do ensino “regular”, pois é

dedicada a estudantes que apresentam características diferenciadas. Assim, os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam vir ao encontro das necessidades e expectativas reais dos alunos e suas experiências e saberes devem ser valorizados, as aprendizagens necessitam ser relevantes para a formação humana dessas pessoas. Nessa perspectiva:

Esses sujeitos precisam aplicar os conteúdos trabalhados em sala de aula em seu cotidiano, que será um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Esses educandos carecem de estímulos, melhorias na autoestima, pois suas dificuldades e as várias tentativas fracassadas trazem angústias, medos e, na maioria das vezes, complexos de inferioridade (MIRANDA, PEREIRA, PEREIRA, 2016, p.25).

Outro aspecto importante referente ao ensino, é que este não pode ser mecânico, com pura memorização, onde os estudantes repetem o que foi dito pelo docente, mas deve ser o momento de aprender a analisar criticamente a realidade. Desse modo, Paulo Freire (2013, p.29) nos aponta que a função do professor não se esgota com o ensino dos conteúdos, “mas também ensinar a pensar certo [...] pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

Um ensino em que o professor pensa que apenas ele é o detentor do conhecimento e os alunos nada têm a contribuir, apenas recebem a informação, se caracteriza como uma “educação bancária” (FREIRE, 1987, p.58). Assim, “na visão *bancária* de educação, o *saber* é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber” (ibid). Em contraponto com isso:

O diálogo é importante para a formação de sujeitos conscientes e autônomos, em busca de uma melhor qualidade de vida, não conformados com a atual realidade social em que se encontram inseridos. Com o diálogo, eles se solidarizam, refletem juntos em busca do mundo que querem transformar, humanizar (OLIVEIRA, VARGAS, PEREIRA, 2016, p.81).

A EJA foi desenvolvida para trazer de volta o ensino básico às pessoas que não tiveram acesso em idade própria e não para retirá-las do sistema escolar regular oferecendo um ensino mais simples e fácil. Dessa forma, “[...] faz-se necessário um resgate da respeitabilidade da mesma, buscando um ensino de qualidade que possibilite reverter à ideia de que a EJA é uma modalidade de oferta de segunda categoria” (MIRANDA, PEREIRA, PEREIRA, 2016, p.27).

Como já mencionado no capítulo anterior, ainda há no Brasil um grande número de jovens e adultos com baixa escolarização, impedindo que esses exerçam plenamente a

cidadania. Por outro lado, observa-se que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos no período correspondente ao ano de 2007 a 2014 caíram em média 4,6%. Já em relação aos jovens com mais de 18 anos que não concluíram a Educação Básica observa-se um leve aumento (BRASIL, S/D).

Desse modo, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos não está cumprindo com sua função social e precisa ser repensada, sendo necessário reafirmar sua identidade, para que essa modalidade se torne mais atrativa e satisfaça as necessidades e expectativas do público que a frequenta. O professor também é responsável por isso, pois age diretamente na prática, assim sua formação inicial precisa contemplar teoricamente as especificidades da EJA.

Percebe-se que no decorrer da história a educação destinada aos jovens e adultos foi tratada com inferioridade, onde era oferecido um mínimo de conteúdos como uma boa ação, um privilégio, e não um direito social, sem haver preocupação com a formação da cidadania e, portanto, ministrada adaptando-se os conteúdos da escola regular. Desse modo,

[...] percebemos até os dias atuais impregnada a ideia de que qualquer professor, automaticamente, pode ensinar jovens e adultos, não se pensando em um ensino adequado para estes sujeitos, o que certamente exigiria uma formação inicial específica e não geral como a maioria dos cursos de licenciatura tem trabalhado (KAUFMAN, 2015, p.103).

Sendo assim, a formação para a EJA vem se tornando na atualidade um dos principais desafios a ser superado, visto que, essa, na maioria das vezes ocorre de modo pouco aprofundado, onde muitos professores apenas têm contato com essa modalidade de ensino na prática. Nessa perspectiva, Bär e Malacarne (2015, p.231) ressaltam que:

Um dos desafios da modalidade EJA, quando falamos de seus professores, é a lacuna deixada por uma má-formação inicial, em que, não raramente, cursos de licenciatura não contemplam as especificidades da EJA, ou a abordam de forma superficial, não preparando o futuro professor para trabalhar com esse público.

Sobre a formação dos profissionais para atuarem na EJA, o Parecer nº 11/2000, indica que além das exigências formativas básicas para qualquer professor, precisam ser incluídas aquelas específicas a essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p.56).

Desse modo, se o professor não possuir uma formação inicial e continuada de qualidade não possuirá sensibilidade para observar tais especificidades que essa modalidade requer e desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

Da mesma forma, relembremos o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96) em seu Art. 61, parágrafo único que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 1996). Assim, entende-se que as instituições formadoras de professores são responsáveis por promover espaços curriculares de discussão que abarquem as especificidades que as diversas modalidades e níveis de ensino demandam.

Como vimos, o professor precisa de uma formação sólida e aprofundada sobre os conhecimentos pedagógicos, além disso, precisa estar preparado para atuar em uma sociedade que está em constante transformação, onde o futuro é incerto. Torna-se importante ressaltar que parte dos conhecimentos pertencentes à docência se constitui na prática, com a interação entre os demais profissionais que atuam na escola, através da inserção e outras vivências. Sendo assim, o docente precisa refletir criticamente sobre sua prática e a partir dela planejar novas ações, para que possa aprimorar a qualidade de seu fazer pedagógico, sendo que esse não depende exclusivamente da formação que o professor possui, mas de outros fatores que também influenciam como o salário, ambiente de trabalho, grupo profissional, etc.

O trabalho na Educação de Jovens e Adultos é desafiador, uma modalidade educacional recente, que possui peculiaridades e causa inquietações nos professores que atuam. Isso porque a qualidade do ensino na EJA não se efetua com a adaptação de conteúdos da escola “regular”, mas exige conhecimentos pedagógicos específicos por parte do professor e não a reprodução de práticas. Assim, torna-se importante repensar a formação inicial que os licenciandos recebem na sua graduação, pois esta influencia o trabalho do professor, já que é este quem coloca em prática os objetivos educacionais, sendo ele responsável pelo ensino institucionalizado.

Portanto, nesta parte do trabalho foram apresentadas algumas reflexões sobre a profissão docente, procurando enfatizar a educação de jovens e adultos, ressaltando que essa modalidade de ensino possui especificidades e o professor precisa estar preparado para atendê-la, não detendo o ensino na adaptação inadequada de conteúdos da escola “regular”.

Continuando a proposta deste trabalho, no capítulo seguinte serão apresentados aspectos sobre a constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, uma universidade recente, bem como seu compromisso com a formação docente.

4 A UFFS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como finalidade apresentar aspectos sobre a constituição da UFFS, seu compromisso com a formação de professores e, por fim, a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da referida instituição e os resultados encontrados no que se refere a formação dos(as) licenciados(as) para a Educação de Jovens e Adultos.

4.1 UM POUCO SOBRE A UFFS

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS surgiu a partir da necessidade de vagas em instituições públicas na Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL, buscando assim romper com o processo de litoralização da oferta do Ensino Superior no Brasil. Para tanto, houve grande mobilização por parte dos movimentos sociais da referida região (HISTÓRICO DA UFFS, 2012).

No final do ano de 2007 foi anunciada pelo então Ministro da Educação a criação de uma universidade na região. No ano seguinte foram organizadas equipes de trabalho para a definição dos cursos, da sede, dos *campi* e de outros aspectos legais. Em 15 de setembro de 2009 foi oficializada a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, com a Lei nº 12.029. Assim, o dia 29 de março de 2010 é marcado, oficialmente, como o dia em que iniciou as atividades nas UFFS: ensino, pesquisa e extensão (ibid).

Também, no decorrer do ano de 2010, entre os meses de junho e setembro, a UFFS organizou a I COEPE (I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão) objetivando mover, nos seus diferentes *campi* e áreas do conhecimento, a comunidade acadêmica para definirem as políticas orientadoras do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e, além disso, aprofundar o diálogo com a comunidade regional, objetivando elencar as ações prioritárias da UFFS no que se refere à Pesquisa e Extensão articulado com o Ensino (BRASIL, 2012).

Sendo assim, a UFFS tem como missão:

A UFFS, universidade pública, popular, gratuita e democrática e, de acordo com seu histórico e contexto de implantação, uma instituição multicampi, interestadual e interiorana, tem como Missão contribuir para que a produção do conhecimento científico e a inovação tecnológica façam parte de um projeto de desenvolvimento que priorize a formação humana, a inclusão social e a preservação das riquezas

naturais, combatendo as desigualdades regionais e garantido o acesso superior na própria região (BRASIL, 2012, p.12).

Sabe-se que historicamente, no Brasil, o ensino superior apenas foi acessível a uma pequena parte da população, se comparado com outros países latino-americanos. Isso foi motivado, dentre outros fatores, por sua organização política democrática tardia e pelo alto grau de seleção para o seu acesso (PERREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014). Assim, entende-se que a proposta da UFFS vem contrapor esse processo historicamente constituído, onde possibilita às classes menos favorecidas o acesso ao ensino superior com qualidade.

Atualmente a sede da UFFS está localizada na cidade de Chapecó (SC), além de possuir cinco *campi* localizados na cidade de Erechim (RS), Cerro Largo (RS), Passo Fundo (RS), Laranjeiras do Sul (PR) e Realeza (PR). Dispondo de diversos cursos de graduação e, também, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Além disso, dispõe de uma estrutura com prédios, laboratórios e ambientes de estudos novos, atualizados e qualificados para atender as demandas dos estudantes, professores, funcionários e visitantes.

A universidade se constitui como parte da sociedade e, ao mesmo tempo, “[...] tem a missão de ser instância crítica de si mesma e, especialmente da sociedade” (BRASIL, 2010, p.22). Assim a universidade está incumbida de analisar a realidade e produzir conhecimento que contemple tais problemas e necessidades. Como já mencionado anteriormente, a UFFS está “alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão”, desse modo, os cursos de graduação oferecidos precisam constituir-se em um “[...] espaço mediador de produção e difusão do conhecimento, fundamentada na Ciência, na Arte e na Justiça” (BRASIL, 2010, p.26).

Um dos objetivos gerais do Ensino da Graduação é “Fomentar o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de cursos fortemente articulados com as demandas regionais e nacionais, com a perspectiva de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais” (ibid).

Sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas na instituição, essa “[...] É uma atividade de produção de conhecimento que se efetiva por meio de um conjunto de ações organizadas sistematicamente para responder a um ou mais problemas. O conhecimento produzido deve ser convertido em objeto de discussão e de avaliação da comunidade científica” (ibid, p.44). Sendo assim, as atividades de Pesquisa se desenvolvem em Grupos de Pesquisas, que “[...] definem suas linhas em função dos objetos pesquisados” (ibid).

Portanto, a UFFS é uma universidade recente, que busca a qualidade no ensino e a articulação com a comunidade regional em que está inserida. Um de seus objetivos é

possibilitar o acesso ao ensino superior com qualidade às classes menos favorecidas, que historicamente foram excluídas.

Continuando a proposta deste trabalho, na próxima seção apresento aspectos teóricos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento orientador do curso de graduação.

4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se constitui em um documento que apresenta a visão do curso de graduação. Ele contém elementos como o percurso histórico da instituição, a equipe que coordenou e elaborou o PPC, os dados gerais do curso, a justificativa da criação do mesmo, o seu objetivo, os referenciais éticos-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais que o orientam, o perfil do egresso, o quadro de pessoal, entre outros aspectos.

O PPC precisa estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos cursos de graduação que esclarecem:

[...] normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCN têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer CNE/CES 67/2003).

A elaboração do PPC precisa ser coletiva, com a participação de todos os segmentos que compõem aquela comunidade universitária. Ele identifica o curso, suas peculiaridades, desafios e objetivos, portanto precisa ser avaliado periodicamente. O PPC pode ser reelaborado caso se avalie que não corresponde as demandas que o curso exige.

No decorrer do ano de 2010, na UFFS, teve início um processo de mobilização nos colegiados de cursos para ajustamentos e adequações dos PPCs dos cursos de graduação, sendo que, estes haviam sido elaborados inicialmente pela comissão de implantação que não dispunha de profissionais de todas as áreas para colaborar na construção dos mesmos.

Assim, ainda nesse mesmo ano (2010) alguns cursos tiveram seus PPCs readequados, principalmente no que se refere à reformulação das grades curriculares, que contou com a participação de um número maior de professores, ampliando as percepções sobre as “necessidades formativas de cada curso” (BRASIL, 2012). Além disso, ficou estabelecido que “[...] no futuro se daria um novo e mais amplo movimento de debate e reformulação dos

PPCs, o qual teve início, através de amplo envolvimento da comunidade acadêmica, em 2012, tendo sido concluído no mesmo ano para a maioria dos cursos” (BRASIL, 2012, p.11).

A UFFS oferta em seus seis *campi* cursos de graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura, com ingresso dos estudantes no primeiro semestre letivo e, em alguns cursos há também turmas no segundo semestre letivo do ano. Sobre a expansão dos cursos, prioritariamente são reestruturados os cursos já existentes e posteriormente, a expansão de outros é discutida.

O currículo da graduação na UFFS foi organizado contemplando atividades de extensão, pesquisa, uma base de domínio comum, um domínio conexo e um domínio específico. Isso, para que os graduandos dessa universidade, por meio dessa organização curricular, tenham assegurado uma formação cidadã, interdisciplinar e profissional, permitindo melhorias na gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente (PPC PEDAGOGIA, 2010, p.16).

Da mesma forma, os PPCs foram organizados e definidos com base nesses três eixos: (1) Domínio Comum: Contempla conteúdos gerais de elevada importância para a formação inicial; (2) Domínio Conexo: São disciplinas de interconexão a todos os cursos de formação de professores da UFFS; (3) Domínio Específico: Conjunto de disciplinas que atendem questões exclusivas do curso. Além de considerarem propostas de âmbito multi e interdisciplinar (ibid).

Além disso, os cursos de licenciatura da UFFS oferecem entre os Componentes Curriculares também as Disciplinas Optativas, onde o estudante, com base em seus interesses de aprofundamento, escolhe essas dentre as opções oferecidas. Tais componentes fazem parte da matriz reservada a complementar a formação do estudante (ibid).

Também, para complementar o processo de ensino e aprendizagem exige-se dos licenciandos uma carga horária de atividades curriculares complementares distribuídas no decorrer da matriz curricular que contemplam: Atividades Complementares em Pesquisa; Atividades Complementares em Extensão e Aprimoramento Profissional; Atividades Complementares em Cultura. Essas se materializam em um meio de aproveitamento dos conhecimentos aprendidos pelo estudante em outros espaços formativos, por meio de estudos independentes, presenciais ou à distância, além dos eventos promovidos na universidade (BRASIL, 2010).

Tendo em vista os PPCs de licenciatura da UFFS na última parte deste capítulo apresento as análises e reflexões sobre esses documentos no que se refere ao tratamento

dedicado à formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos pela referida universidade.

4.3 ANÁLISES E REFLEXÕES

Para fins desta pesquisa procurei analisar os PPCs dos cursos de licenciatura da UFFS, distribuídos em cinco *campi*, objetivando, desse modo, investigar a matriz curricular para perceber como ocorre a formação dos(as) licenciandos(as) para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. Visto que, como já foi mencionado no decorrer deste trabalho, a educação de jovens e adultos possui especificidades e o professor precisa de conhecimento pedagógico e teórico para atendê-las.

Atualmente na área de licenciatura a UFFS oferece 12 cursos, distribuídos em 05 *campi*. Para fins desta pesquisa, buscou-se observar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFFS a existência de disciplinas obrigatórias ou optativas que tivessem relação com a Educação de Jovens e Adultos, bem como, o modo que esse tema é tratado nos referidos documentos. Assim, foram também analisadas as ementas dessas disciplinas, procurando compreender como trazem a discussão sobre a atuação docente na EJA. Ao todo foram analisados 22 PPCs, válidos para os atuais ingressos. O quadro abaixo com os PPCs dos cursos demonstra a análise realizada:

Quadro 1 – Análise dos PPCs de Licenciatura da UFFS

CURSO E CAMPUS DE OFERTA	ANO DO PPC	PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A EJA
Física Cerro Largo (RS)	2012	- A EJA como uma habilidade que faz parte do perfil do licenciando; - Disciplinas que indiretamente citam em sua ementa o tema da EJA: “Tema Transversais e o Ensino de Ciências” e “Estágio Curricular Supervisionado II: Educação não formal”. - Disciplina Optativa: “Educação de Jovens e Adultos”.
Ciências Biológicas	2012	- Disciplina Optativa: “Educação de Jovens e Adultos”.

Cerro Largo (RS)		- Disciplinas que indiretamente citam em sua ementa o tema da EJA: “Prática de ensino em ciências/biologia VI: temas transversais e contemporâneos em educação” e “Estágio Curricular Supervisionado II: Educação não formal”.
Letras Português e Espanhol Cerro Largo (RS) Chapecó (SC) Realeza (PR)	2010	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Química Cerro Largo (RS)	2012	- Disciplina que indiretamente cita em sua ementa o tema da EJA: “Tema Transversais e Contemporâneos em Educação”. - Disciplina Optativa: “Educação de Jovens e Adultos”.
Ciências Sociais Chapecó (SC)	2010	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Filosofia Chapecó (SC)	2010	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Geografia Chapecó (SC)	2013	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
História Chapecó (SC)	2012	- A EJA como possibilidade para desenvolver o estágio obrigatório do curso.
Matemática Chapecó (SC)	2012	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Pedagogia Chapecó (SC) Erechim (RS)	2010	- Disciplina que indiretamente cita em sua ementa o tema da EJA: “Ensino de História: conteúdo e metodologia”. - Disciplina Obrigatória: “Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos”.
História (Edital PRONERA) Erechim (RS)	2013	- A EJA como possibilidade para desenvolver o estágio obrigatório do curso. - Disciplina Optativa: “Educação Popular e EJA”.
Ciências Sociais	2013	- Disciplina que indiretamente cita em sua ementa o tema da EJA: “Educação Popular”.

Erechim (RS)		
Filosofia Erechim (RS)	2013	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Geografia Erechim (RS)	2010	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
História Erechim (RS)	2012	- A EJA como possibilidade para desenvolver o estágio obrigatório do curso. - Disciplina Optativa: “Educação Popular e EJA”.
Educação do Campo – Ciências da Natureza Erechim (RS)	2013	- A EJA como um campo de atuação. - Disciplina que indiretamente cita em sua ementa o tema da EJA: “Educação Popular”.
Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas Laranjeiras do Sul (PR)	2013	- A EJA é apontada como uma área para realização de estudos e projetos de extensão.
Educação do Campo – Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias Laranjeiras do Sul (PR)	2010	- A EJA como um campo de atuação. - A EJA como um local para a realização de estágio. - A EJA é apontada como uma área para realização de estudos e projetos de extensão.
Física Realeza (PR)	2012	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.
Ciências Biológicas Realeza (PR)	2012	- A EJA como um campo de atuação. - A EJA como um local para a realização de estágio.
Ciências Naturais Realeza (PR)	2012	- A EJA como um campo de atuação. - Disciplina que indiretamente cita em sua ementa o tema da EJA: “Necessidades Educacionais Específicas”.
Química Realeza (PR)	2012	- Nenhuma proposta relacionada com a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Por meio dos dados apresentados no Quadro 1 foi possível observar que a Educação de Jovens e Adultos é mencionada em alguns PPCs de licenciatura da UFFS como um espaço para a realização do Estágio Curricular Obrigatório, sendo essa uma experiência fundamental para o(a) licenciando(a) relacionar a teoria com prática e refletir sobre, fortalecendo assim, o vínculo entre universidade e educação básica. Muitas vezes a formação dos estudantes de licenciatura é baseada em um modelo de estudante e de escola, não considerando as diferentes realidades e a pluralidade de situações que podem influenciar esse processo. Desse modo, percebe-se a importância de experiências concretas durante a formação inicial. Pois, quando se depara com a prática:

Uma revisão da concepção anterior do “professor ideal” faz-se necessária. Com o passar dos anos, realiza-se uma aprendizagem a fim de situar melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. Com efeito, o “choque com a realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.230).

Ficou visível, em apenas um PPC, a oferta de componente curricular obrigatório específico sobre EJA, sendo que a ementa abordava os aspectos históricos, os mecanismos de exclusão escolar e os debates atuais sobre o tema. A profissão docente demanda uma gama de conhecimentos, mesmo o professor possuindo uma formação inicial abrangente dos processos educativos não significa necessariamente que ele se sinta totalmente preparado para a prática educativa. Esse processo Paulo Freire denomina de consciência do inacabamento. Assim,

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (2013, p.53).

A escola é considerada um local de convívio e de relações com o outro, onde o estudante traz consigo um repertório cultural e de conhecimentos que não podem ser desprezados. Em especial na EJA, é necessário que os professores tenham uma nova visão observando atentamente esse potencial dos alunos os quais têm uma vida social, seus grupos e filhos, aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho ou na busca de uma colocação nele (OLIVEIRA, 2015). Assim, “É preciso que esse homem e essa mulher possam ter seus saberes de vida integrados à escola, que sejam ouvidos, que sejam escutados” (ibid, 41).

No cenário atual, em que os meios tecnológicos e informacionais se destacam o adulto com pouca escolarização se depara com uma sociedade altamente letrada e seletiva, necessitando de conhecimentos básicos para conviver nessa, reivindicar seus direitos e desenvolver plenamente seu papel de cidadão. Nesse sentido, Paulo Freire em diálogo com Ira Shor (1986, p.58) aponta que,

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 58).

Em relação às licenciaturas, Bernardete Gatti (2010) afirma que essas de acordo com a legislação, objetivam formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial. Porém, “Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje” (ibid, p.1359).

Atualmente, no Brasil, devido ao agravamento dos problemas relacionados à aprendizagem, repetência, evasão e desinteresse escolar que se tornam a cada dia mais presentes, aumenta-se a preocupação com a formação inicial do professor, apesar desse não ser o único responsável por essa atual conjuntura. Com a Educação de Jovens e Adultos os problemas se agravam ainda mais, pois a maioria dos cursos de licenciatura não oferece uma formação sólida e aprofundada sobre o ensino nessa modalidade, que ainda é recente e suas práticas questionáveis.

Como já mencionado, a EJA é uma modalidade de ensino com identidade própria e, portanto, o professor que vai atuar nessa precisa de formação específica, que ofereça conhecimentos científicos e práticos sólidos e aprofundados. Para, dessa forma, desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, de qualidade, pautada na formação integral e no desenvolvimento humano. Muitas vezes a rotina de trabalho do professor é muito intensa, fato que não possibilita que esse busque conhecimentos específicos e aprofundados sobre a sua prática, assim ressalta-se a importância da formação inicial de qualidade, para que essa contemple os conhecimentos pedagógicos que as diferentes modalidades de ensino requerem.

Foi possível perceber a disponibilidade na grade curricular das licenciaturas da UFFS componentes curriculares optativos sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. Também,

é importante ressaltar que em muitos PPCs havia na grade curricular disciplinas que não eram específicas da EJA, mas que em sua ementa abordavam aspectos sobre esse tema.

Além disso, ficou evidente que muitos PPCs não apontavam nenhuma discussão sobre o tema Educação de Jovens e Adultos, essa situação gera um quadro preocupante, pois esses(essas) licenciandos(as) podem atuar em turmas de EJA sem possuir uma formação inicial que contemple as especificidades do ensino nessa modalidade, condição que necessita ser repensada. Nesse sentido, Imbernón (2011, p.1) nos aponta que,

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico.

Esse descaso na formação inicial das licenciaturas reproduz a situação histórica que a EJA vivenciou, ocupando uma posição de segundo plano, de menos importância, onde para atuar basta um profissional que se disponha a isso, não precisando de embasamento teórico e prático específico. Como nos aponta Oliveira (2015, p.67),

O processo educacional brasileiro sempre foi pensado e idealizado pela cultura dominante que pensou homens e mulheres capazes apenas para o trabalho, para a força bruta, desumana, desigual. A igualdade entre todos os seres humanos é uma das premissas da educação freireana, a qual salienta que a nossa relação com o mundo não é, mas está sendo. [...] Isso não é pra nós um privilégio onde poucos têm essa capacidade, mas que faz parte da natureza humana conhecer e refletir sobre a nossa realidade.

Ser professor é desafiador, uma profissão que exige estudo e reflexão constante, não é possível que um egresso de licenciatura fique totalmente preparado para a prática educativa e seus diferentes contextos, mas uma base teórica, prática e política sólida fornecerá subsídios para esse processo de ação-reflexão-ação. Assim, Paulo Freire (2013, p.58) defendeu que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

De um modo geral, percebeu-se que os espaços curriculares das licenciaturas da UFFS são pouco aprofundados no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, situação que não possibilita uma formação mais sólida para os(as) licenciandos(as), pois existe uma grande lacuna entre as exigências formativas atuais dessa modalidade de ensino, a estrutura curricular

e as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura da referida instituição. Assim, Kaufman (2015, p. 29) argumenta que “As universidades precisam garantir e ampliar os espaços de discussão da EJA, que geralmente é abordada em formações baseadas em treinamentos e cursos aligeirados, que não atendem às demandas deste público”.

A forma de estruturação das licenciaturas da UFFS não possibilita que a EJA seja considerada como uma área de conhecimento com especificidades e características próprias. Desse modo, os(as) licenciandos(as) quando se deparam com turmas nessa modalidade de ensino sentem-se despreparados e inseguros para desenvolverem suas aulas, muitos acabam frustrando-se com a realidade vivenciada. Assim, a única solução imediata encontrada é a adaptação de conteúdos da escola “regular” e a procura por recursos que subsidie a prática, sendo que, isso nem sempre contribui para a efetivação de uma prática significativa.

O professor que atuar na EJA precisa compreender alguns aspectos, pois “[...] enquanto no ensino regular, os professores são obrigados a “vencerem” os conteúdos já estabelecidos, para chegar a um objetivo, sendo esta formação do estudante muitas vezes tradicional e conteudista; a EJA oportuniza uma prática diferenciada” (KAUFMAN, 2015). Entre os elementos desta prática estão a autonomia para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, reconhecer a identidade pessoal e a diversidade deste contexto.

O trabalho na EJA é permeado por muitas riquezas e possibilidades que nem sempre são exploradas, sendo um trabalho muito gratificante. Muitas vezes os professores que atuam não possuem consciência da grandeza da função social que exercem e acabam reproduzindo práticas tradicionais que em nada contribuem na formação crítica dos alunos. Assim, Kaufman (2015, p. 110) nos aponta que “Na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que se ultrapasse a concepção de formação acadêmica para a formação mais humana, mesmo dentro das universidades nascidas no contexto de valorização do conhecimento e da ciência como portadores de valor em si”.

Nessa perspectiva, não é possível que o educador de adultos preocupe-se apenas com os conteúdos e os procedimentos metodológicos que vai utilizar, é importante que tenha a compreensão crítica do cotidiano, sendo que, os próprios conteúdos não podem ser alheios à realidade dos educandos. Assim, Brandão (1981) afirma que Paulo Freire acreditava em um método de educação constituído entre educador e educando, onde há troca entre um e outro, pois não poderia iniciar com o educador trazendo pronto, do seu contexto, o seu saber, seu método, fala e material e impor isso aos alunos.

A educação é compreendida como um ato político, de conhecer e aprender, não apenas transferir conhecimento, “[...] como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário” (BAQUERO, 2008, p.155).

A UFFS é considerada uma universidade pública, democrática e popular, que garante o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade a uma região que historicamente foi privada desse direito social. Ela é baseada em um projeto que busca valorizar a formação humana, os direitos sociais, a inclusão e o combate às desigualdades. Porém, mesmo oferecendo uma formação inicial de qualidade, interdisciplinar, profissional e cidadã nem sempre seus egressos estão preparados para atuarem nas diferentes modalidades de ensino, como no caso da EJA. Conforme observado na análise deste trabalho de conclusão de curso os espaços curriculares que preparam os(as) licenciados(as) para atuarem na Educação de Jovens e Adultos ainda são incipientes, exigindo reformulações.

Assim, fica evidente a necessidade da UFFS repensar a organização dos espaços curriculares que formam os professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, para desse modo, acompanhar a realidade atual dessa modalidade de ensino e respeitar sua identidade. A educação é um direito de todos, garantida constitucionalmente, para tanto, faz-se necessário uma formação sólida e integral, tanto teórica e prática do(a) licenciando(a) para que suas práticas pedagógicas se materializem em direção de um ensino integral, crítico, humano e de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nesta pesquisa permitiram que eu aprofundasse meus conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, além de saber um pouco mais sobre como é realizada a formação dos(as) licenciandos(as) na UFFS com relação à preparação para o trabalho com a referida modalidade de ensino.

Como já mencionado anteriormente, meu interesse por essa temática surgiu a partir de um componente curricular no decorrer da minha graduação em Pedagogia, além de inquietações pessoais. Senti-me instigada a investigar como a UFFS prepara seus(suas) licenciandos(as) para trabalharem com a EJA, dada a importância dessa formação, procurando dar visibilidade ao modo como vem ocorrendo.

Os meus objetivos quanto a essa pesquisa se resumiram em investigar a matriz curricular da formação inicial dos(das) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da UFFS com relação à preparação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. E a partir disso, buscar respostas ao meu questionamento principal: Como os cursos de licenciatura da UFFS organizam a formação dos(as) licenciandos(as) para atuarem em turmas de EJA?

Para tal, iniciei esta pesquisa apresentando um panorama histórico da EJA no Brasil, esperando que, dessa forma, o leitor situe-se sobre os fatos e lutas que ocorreram para tornar possível essa modalidade de ensino. Após, destaquei aspectos históricos sobre a formação brasileira de professores, ressaltando assim, como esse processo influenciou o presente. Para concluir o capítulo, propus reflexões sobre a formação docente, em especial na EJA, uma modalidade que possui especificidades e o professor precisa de formação sólida e aprofundada para atuar nessa e atender suas demandas.

No último capítulo, inicialmente, foram apresentados alguns aspectos sobre a constituição da UFFS e o seu compromisso com a formação docente. Trata-se de uma universidade recente, oficializada em 15 de setembro de 2009, com a Lei nº 12.029, que busca a qualidade no ensino. A segunda parte do capítulo inicia-se com uma breve apresentação de elementos teóricos do PPC, explicando para o leitor a importância desse documento para os cursos. Para finalizar são exibidas as análises e reflexões encontradas na presente pesquisa.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso corrobora na busca de superar a fragmentação existente na formação inicial de professores, para que se considere de modo integral as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Procurei repensar o modo de

organização curricular para a formação acadêmica dos(as) licenciandos(as) da UFFS, contemplando conhecimentos fundamentais para a atuação nessa modalidade de ensino.

Atualmente a educação enfrenta diversos desafios e, é importante frisar que o professor não é o único responsável por isso. Da mesma forma, a formação inicial não vai resolver todos os problemas educacionais, mas vai contribuir para a superação desses e para a valorização da profissão docente. Uma base teórica e prática aprofundada sobre as diferentes modalidades de ensino oferecerá subsídios para as ações pedagógicas do professor, de modo que, se busque desenvolver as mais adequadas possíveis, num processo reflexivo, em busca da educação de qualidade.

De um modo geral, a UFFS apesar de possuir um ensino de qualidade, que visa uma formação sólida e aprofundada dos(as) licenciandos(as), ainda precisa avançar em muitos aspectos na formação para o trabalho com jovens e adultos. Modalidade que possui características próprias, onde seu público se diferencia dos alunos que estão adequados à idade-ano. Historicamente, a EJA foi deixada para segundo plano, recebendo menos atenção, onde seus estudantes, já excluídos uma vez do sistema escolar, muitas vezes não têm acesso a uma educação de qualidade que é um direito social de todos.

Esse descaso com a formação dos professores para atuar nessa modalidade revela a visão histórica que a acompanhou, como um ensino que pode ser ministrado por qualquer professor que se disponha a isso, não necessitando de formação pedagógica e teórica aprofundada e específica que a EJA requer. Esse processo faz com que muitas vezes as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino se materializem na transposição didática inadequada de conteúdos da escola “regular”, ou, muitas vezes, os professores precisam buscar por conta própria formação para suprir essa falha, o que nem sempre é possível.

A falta de conhecimentos específicos nas diferentes modalidades de ensino faz com que se materializem práticas educativas fragilizadas, onde tanto as metodologias, quanto materiais e conteúdos deveriam estar relacionados a uma prática consciente, contemplando o direito que todos possuem à educação.

Diante do exposto, entendo que a formação inicial de professores precisa ser repensada para que as práticas pedagógicas na EJA não se pautem na mera transposição de forma inadequada, simplista e fragmentada de conteúdos do ensino “regular”, menosprezando todas as possibilidades pedagógicas que o contexto dessa modalidade propicia.

O ensino formal transpassa o simples ato de transmitir conhecimentos científicos, mas sim em colaborar com os estudantes em seu processo de humanização, o qual o ser humano enquanto “ser inacabado” (FREIRE, 2013) está em constante aprendizagem e construção de um mundo mais humano, transformando sua realidade e sua vida.

Portanto, a matriz curricular da formação inicial dos(das) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da UFFS com relação à formação para atuação na Educação de Jovens e Adultos ainda é muito incipiente, exigindo o aprimoramento desses espaços curriculares. Pois, além de muitos cursos de licenciatura não possuírem disciplinas obrigatórias, aqueles que possuem, apresentam a carga horária baixa em relação à complexidade do tema. Assim, é necessário a existência de outros espaços curriculares que possibilitem reflexões e discussões sobre essa modalidade de ensino. Desse modo, proponho como sugestão o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão sobre a EJA e a criação de fóruns de debate para além das disciplinas pertinentes na matriz curricular.

REFERÊNCIAS

BÄR, Vanessa Maira; MALACARNE, Vilmar. **Educação de Jovens e Adultos e sua abordagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar para o Oeste do Paraná**. Ano: 18, nº 26, dez de 2015, p.229-249.

Disponível em:

<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/544/796>>.

Acesso em: 20 out. 2016.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.155-157.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do **Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 20 Abr. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24. Dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf>> Acesso em: 20 Abr. 2016.

_____. **PARECER Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/%20arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 20 abr. de 2016.

_____. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 dez. de 2016.

_____. **I CONFERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – COEPE**.

Construindo Agendas e Definindo Rumos.Documento-Base. Universidade Federal da Fronteira Sul: Chapecó, 2010. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=453>.

Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Versão Preliminar do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012- 2016**. Universidade Federal da Fronteira Sul: Chapecó/SC. 2012. Disponível em:

<http://uffs.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4900&Itemid>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_PEDAGOGIA_CHAPEC_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Documento de Trabalho – SECADI/MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Histórico da UFFS. Disponível em: <http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=826>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** Coleção 38. Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 1981.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. **Uma retrospectiva da formação de professores: história e questionamentos.** Eixo Temático I – Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006. UFRJ –Rio de Janeiro - RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_f orm_prof.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Professor (Ser). In: ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.334-336.

DUARTE, Rita de Cácia de [et al.]. Compartilhando experiências da EJA para pescadores no Taim. In: MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Vilmar Alves (orgs.). **Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular.** Passo Fundo: Méritos, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** Tradução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. 84p.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, V.31, nº 113, p.1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 ago. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salomilde. História e Construção da **Profissionalização nos Cursos de Licenciaturas.** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/198797888/HADDAD-Sergio-DI-PIERRO-Maria-C-Escolarizacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 20 out. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMAN, Nisiael de Oliveira. **A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2015. 176 p.

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; PEREIRA, Vilmar Alves. Educação de Jovens e Adultos: história, Concepções e Realidade. In: MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Vilmar Alves (orgs.). **Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular.** Passo Fundo: Méritos, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Renato de. **Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos.** Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2015. 125 p.

OLIVEIRA, Tania Mara; VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves. Problematizações sobre currículos, articuladas com o pensamento freireano. In: MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Vilmar Alves (orgs.). **Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular.** Passo Fundo: Méritos, 2016.

PAIM, Marilane Maria Wolf. **Alfabetizar Formando e Formar Alfabetizando** – Um Estudo Do Projeto De Educação De Jovens e Adultos na Uniplac. Tese de Doutorado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2009. 271p.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan./jul. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, V.22, nº2, p.72-89, jul./dez. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, nº 2, p.11-26, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, Nº40, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº14, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, Dezembro/00.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

PPCs CONSULTADOS

CERRO LARGO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física - Licenciatura. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/FISICA_C_LARGO_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Química - licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/Quimica_C_Largo_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Biologicas_CL_22_04_14.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

CHAPECÓ. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Ciencias_Sociais_09_04_13.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2013. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_GEOGRAFIA_Chapec_Resoluo_14_11_14.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_HISTORIA_CHAP_2013_ingresso_a_partir_2013_01.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1155&Itemid=1727>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Letras_2013_atualizado_17_11_14.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Matematica_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_PEDAGOGIA_CHAPEC_2013.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_GEOGRAFIA_2013_22_08_2014_31_10_2014.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Interdisciplinar_29_04_14.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

ERECHIM. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2013. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Ciencias_Sociais_Erechim_2014_RESOLUO_31_10_2014.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2013. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Filosofia_Erechim_29_10_14_codificado_30_10_2014.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Historia_ERE_ingresso_2012_2013_1_03_09_2014.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2013. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/DOP/Historia_Pronera_02.04.2014.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2010. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PROCAMPO_ERECHIM.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

LARANJEIRAS DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Interdisciplinar em Educação Do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2013. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_FINAL_PROCAMPO_L_DO_SUL_CONSUNI_31_03_2015.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

REALEZA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1032&Itemid=1773>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Química - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Qumica_Real_2013_-_04_03_14.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Física - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/images/DOP/FISICA_REAL_2014_20_01-.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura.** Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica, 2012. Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_BIOLOGICAS_REALEZA_2014_2.pdf>. Acesso em: 08 out. de 2016