

Os “nós” da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura: qual o lugar ocupado pela EJA?

Jéssica Luana Casagrandeⁱ

Ivelã Pereiraⁱⁱ

Resumo

Este artigo discute a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura dos cinco câmpus da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Objetiva-se discutir (e problematizar) como os cursos abordam a modalidade da EJA em seus PPC's, considerando sua importância como um campo de atuação dos seus egressos. Autores como Arroyo (2006), Freire (1996), Soares (2011), Ventura (2012), entre outros, contribuem para a discussão teórica traçada. A abordagem da pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como documental. Observa-se que, dentre os trinta cursos analisados, apenas sete apresentam disciplinas específicas relacionadas à EJA, o que revela o lugar (ainda) marginal para essa modalidade de ensino nos cursos de formação inicial de professores em torno dos compromissos demandados por esse público.

Palavras-chave: EJA; formação inicial docente; ementas; licenciaturas; UFFS.

The “nodes” of initial teacher training in undergraduate courses: what is the EJA’s place?

Abstract

This article discusses the initial training of teachers for Youth and Adult Education (YAE), based on the Pedagogical Political Projects of the Undergraduate Courses of the five campuses of the Federal University of the Southern Border (UFFS). The objective is to discuss (and problematize) how the courses approach the EJA modality in their PPC's, considering its importance as a field of action for its graduates. Arroyo (2006), Freire (1996), Soares (2011), Ventura (2012), among others, contribute to the theoretical discussion outlined. The research approach is qualitative and characterized as documentary. Among the thirty courses analyzed, only seven have specific disciplines related to EJA, which reveals the marginal place for this teaching modality in initial teacher training courses around the commitments demanded by this public.

Keywords: EJA; initial teacher training; course syllabus; degrees; UFFS.

ⁱ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista CAPES/Proex. E-mail: jessicaluanacasagrande@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>.

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com período de Doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa no IFSC (câmpus Chapecó), ministrando aulas nos seguintes cursos: ensino médio com técnico integrado, técnico subsequente, graduação e especialização. E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>.

Los "nudos" de la formación inicial de los profesores en cursos de licenciatura: ¿qué lugar ocupa la EJA?

Resumen

Este artículo aborda la formación inicial de docentes para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a partir de los Proyectos Políticos Pedagógicos de los Cursos de Licenciatura de los cinco campus de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS). El objetivo es discutir (y problematizar) cómo estos cursos abordan la modalidad EJA en sus PPC's, considerando su importancia como un campo de acción para sus egresados. Arroyo (2006), Freire (1996), Soares (2011), Ventura (2012) contribuyen a la discusión teórica planteada. El enfoque de la investigación es cualitativo y se caracteriza como documental. Se observa que, de los treinta cursos analizados, solo siete tienen asignaturas específicas relacionadas con la EJA. Lo que revela el lugar (todavía) marginal de esta modalidad de enseñanza en los cursos de formación inicial docente en torno a los compromisos exigidos por este público.

Palabras clave: EJA; formación inicial del profesorado; programas de estudio; licenciaturas; UFFS.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta pesquisa, a temática da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ancorando-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e em algumas das compreensões trazidas nesse documento quando se trata da formação de profissionais para atuarem com o público de jovens e adultos.

Concomitantemente à presença das diferentes faixas etárias que compõem o grupo de estudantes atendidos pelas escolas, a LDB define a importância da “[...] oferta de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho” (Brasil, 1996, p. 30). Defendemos, portanto, a importância de considerar que as diferentes faixas etárias apresentam suas subjetividades, e é imprescindível avaliá-las no que se refere à condução do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa consideração, questionamos quais as demandas necessárias aos profissionais que se tornam aptos para trabalhar com os diferentes públicos, a considerar novamente, o que propõe a LDB, que destaca a importância da “[...] formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento” (Brasil, 1996, p. 36). Assim, é nesse contexto da importância de reconhecer a subjetividade desses

grupos, bem como a necessidade dos profissionais atenderem esses alunos, que indagamos a respeito da formação inicial dos profissionais, em específico os que se vinculam ao trabalho com o público da EJA.

Destarte, baseamo-nos na seguinte questão norteadora: como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul abordam a modalidade da EJA em seus PPC's, considerando-a como um campo de futura atuação dos professores egressos? Assim, os objetivos específicos constituem-se em: (i) mapear a modalidade da EJA nos cursos de licenciatura, a partir de seus PPC's; (ii) analisar a ementa dos componentes curriculares e a representatividade dos conhecimentos relacionados à EJA; e (iii) estabelecer problematizações e tensionamentos acerca da marginalização dessa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura.

A busca in loco justifica a construção desse debate para instigar o olhar voltado à formação inicial dos professores em relação ao lugar ocupado pela EJA nas instituições de ensino superior e, mais especificamente, em cursos de licenciatura. Ao supor também lacunas no campo em debate, destacamos a pertinência do estudo, no que se refere à realização de uma nova problematização, orientada por novos aportes e caminhos metodológicos. Como futura área de atuação dos licenciados, é pertinente explorarmos como essa modalidade é debatida em um espaço tão importante na constituição do ser professor — em sua formação inicial.

2 CONTEXTUALIZANDO O DEBATE ACERCA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EJA

Para um breve apanhado histórico da constituição da EJA, é importante destacar, no que tange à formação de profissionais para essa modalidade, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, ocorrida em 1947, a qual instigou a importância das especificidades das ações educativas nos seus diferentes níveis e buscou a preparação adequada em se tratando dos profissionais que trabalhavam com esse público (Soares, 2011). Apesar disso, no segundo congresso realizado 11 anos depois, ainda houve críticas voltadas à ausência de formações específicas aos professores, bem como aos métodos usados para esse ensino. Tais críticas ainda permanecem nos dias atuais.

Nas décadas de 1960 e 1970, observou-se a organização de uma política de formação de professores para a EJA com “[...] professores improvisados, temporários e

‘selecionados’ através de injunções políticas paternalistas e eleitoreiras” (Moura, 2009, p. 51-52). Já no ano de 1988, a promulgação da Constituição Federal representou um grande marco em se tratando de uma legislação que discute a EJA, trazendo em seu artigo 8º a necessidade da oferta de um ensino regular noturno, de acordo com as condições dos educandos.

A retomada dessa questão presente na CF se deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei 9394/96, quando, em seu inciso VII no art. 4º destaca a importância de oferecer uma atenção aos trabalhadores presentes nos cursos noturnos. A partir dela se

[...] estabeleceu a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento (Soares; Simões, 2004, p. 26).

Diante dessas discussões, no ano 2000, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que também destacam a importância da formação inicial e continuada dos professores que trabalham com esse público. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) também permitiu a elevação ao nível de Ministério da EJA, e, apesar de não contar com provisionamento financeiro, essa secretaria possibilitou que a modalidade da EJA ganhasse espaço, o que poderia representar um desafio ainda maior se estivesse na educação básica (Moura, 2009).

A inserção de tal questão nos debates foi um grande feito, pois, já nas discussões, estabelecia-se o desafio crescente, tanto para as universidades, como para outras instâncias que pensam a formação dos professores, a envolver a modalidade da EJA, seja em torno da garantia, como da ampliação de espaços necessários nessa discussão. Não obstante, a não compreensão da importância da formação de profissionais para atuar na EJA contribui com a ideia de que a educação para este público pode ser rápida, aligeirada, supletiva (Di Pierro, 2005), o que acabou fortalecendo também a ideia de “[...] enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes” [...] (Di Pierro, 2005, p. 1.118).

Considerar as diferenças entre as etapas da educação infantil, dos anos iniciais e

finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio em relação ao público da EJA não se trata apenas de uma mera formalidade, mas sim de um entendimento de que as vivências e as experiências desse público jovem/adulto/idoso implicam que os profissionais tenham outros direcionamentos em torno do que pode ser oferecido, do que lhe instiga o interesse, do que lhe prende a atenção, com vistas a construir uma “[...] prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos” (Freire, 1996, p. 142).

Desse modo, pensar a formação docente para atuar com uma proposta adequada de trabalho para a EJA também nos permite almejar uma infraestrutura adequada a esta realidade, propostas curriculares que acolham seus interesses, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das propostas de ensino, políticas de alimentação e transporte (Soares, 2011). É essencial ter claro também que, ao defender a importância do reconhecimento da subjetividade desse público, estamos falando de sujeitos que transitam por “[...] uma experiência negativa da escola e reincluí-los nela exige a adoção de metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os erros cometidos antes, na escola que frequentaram e da qual foram expulsos” (Gadotti, 2013, p. 10).

Os deslocamentos que esses alunos realizam, cansados depois de uma rotina de trabalho, destacam a importância de acolhê-los e demonstrar como a oportunidade de estudo pode trazer novas condições de vida, de lazer, de reconhecimento dos direitos básicos, e que eles possam, acima de tudo, encontrar “[...] sentido em tentar mais uma viagem escolar” (Arroyo, 2017, p. 27). São sujeitos que sonham, que buscam, que se fortalecem na certeza de que podem e precisam aprender, bem como ensinar com suas ricas experiências de vida, concomitantemente ao processo de aprendizagem.

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), defendemos também que deve ser priorizada pelo fato de ser constituída por grupos sociais mais vulneráveis, além de a educação ser um direito universal para todos, sem distinção etária, conforme reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Falar sobre direito à educação é falar também sobre direitos sociais, por isso eles não podem ser desvinculados, haja vista que ter o direito à educação oportuniza que cada sujeito tenha boas condições para construir uma vida digna (Gadotti, 2013).

Nesse contexto, a pesquisa se propõe a reforçar o compromisso com a formação inicial de professores, almejando a discussão da EJA nos cursos de Licenciatura,

considerando as perspectivas dos componentes curriculares que podem ser conduzidos enquanto espaço de discussão dessa modalidade. Em consideração a esses pontos, na próxima seção são apresentados os caminhos metodológicos que conduzem a realização da pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa é qualitativa, por partir de uma atividade que permite a compreensão dos fenômenos educativos e sociais, diante de um corpo de conhecimentos bem organizados (Esteban, 2010). Caracteriza-se também como uma pesquisa descritiva analítica, envolvendo a descrição, análise e interpretação do fenômeno estudado. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, pois consiste no estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC 's) de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, incluindo os seus cinco câmpus¹, documentos que estão disponíveis no site da universidade e na página de cada um dos cursos.

Em relação à organização e à análise de dados, pauta-se na perspectiva da “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2016), pois nos permite “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre os quais se debruça [...] uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2016, p. 50). Inicialmente, o parâmetro para a análise acerca da representatividade dos conhecimentos acerca da EJA e o espaço que ocupa nas discussões abarcou os componentes curriculares específicos para a EJA presentes nos PPC's. Entretanto, ao longo da realização das análises, mais dois parâmetros foram definidos, a saber: a EJA na discussão geral do PPC e a EJA nas ementas de outros componentes curriculares. Desse modo, as categorias de análise se debruçaram em torno dos componentes específicos, dos estágios supervisionados, das subjetividades do público da EJA, do currículo, das metodologias e dos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao recorte temporal, tomamos como ponto de partida a década de 1990, considerando a importância da Lei de Diretrizes e Bases na discussão acerca da formação dos profissionais da educação. Antes de aprofundar o estudo a partir da descrição e da análise de dados, retomamos também, de forma breve, um pouco da história da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tal descrição se faz necessária porque, como os dados partem do quadro de licenciaturas da universidade, dentre os seus câmpus,

abordar a criação da UFFS nos permite destacar elementos importantes acerca da justificativa de sua origem e traçar algumas relações com a problemática de estudo, o público da EJA.

3.1 O surgimento da UFFS e a luta pela educação como um direito de todos

O quadro histórico da implementação dos sistemas de ensino universitários no Brasil demonstra seu processo tardio. Quando tratamos sobre a democratização do seu acesso, com vistas à permanência no curso, abordamos mais uma problemática, considerando-se o elitismo e a privatização como características do ensino superior. No Brasil, o início do século XXI foi marcado pela busca da democratização do acesso e a ampliação do número de vagas em universidades públicas e gratuitas (Trevisol, 2016). A partir de um conjunto de políticas públicas, almejou-se o reconhecimento da importância desse direito aos cidadãos (Trevisol, 2016). Nesse contexto histórico, uma das universidades criadas foi a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a qual foi iniciada com a composição de seis câmpus, distribuídos entre o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná.

O processo histórico de implementação da UFFS mostra que é caracterizada como "[...] a primeira universidade oriunda dos processos de participação social e política dos movimentos sociais e das redes do associativismo civil" (Trevisol, 2016). A luta pela instauração de uma IES pública na região oportunizou a mobilização de um número considerável de grupos, instituições, governantes, tanto que perpassou por lutas difíceis, por disputas de interesses, porém, consolidou-se por meio das organizações sociais da região, pela mobilização e o convencimento de muitos movimentos sociais e lideranças, tanto políticas como comunitárias (Trevisol; Hass; Cordeiro, 2011).

A construção de uma universidade pública federal na mesorregião Fronteira Sul ocorreu principalmente por se observar "a exclusão do direito de acesso ao ensino superior público e gratuito [...]" (Trevisol, 2016, p. 343). As novas oportunidades de acesso e permanência que uma instituição pública poderia oferecer aos diferentes públicos presentes nessa mesorregião foram almejadas em prol de se obter outras possibilidades, para além do que era oferecido pelas instituições privadas de ensino. A UFFS foi uma grande conquista alcançada. Construir-se na fronteira fez desta universidade um ato de

esperança, de invenção, de criação; o fortalecer de um saber que desse oportunidade a todos, que fosse de todos, haja vista que a realidade dos que habitam nas fronteiras implica a percepção de que o “Estado faz-se presente de maneira fraca e distante [...]” (Trevisol, 2016, p. 347).

É desse modo que se observa a construção de uma universidade que dá voz aos que se encontram nas fronteiras, a qual se fortaleceu e nasceu de movimentos sociais, almejando ser um bem público a serviço de todos, mas, principalmente, daqueles que, anteriormente à ideia da criação de uma universidade pública, não tinham vez e nem espaço para garantir seu ensino superior com as condições dadas pelas iniciativas privadas de ensino. Portanto, nessa perspectiva de construção de tal universidade, uma de suas metas implica assegurar o acesso ao ensino superior como compromisso da inclusão social.

Se, todavia, tem-se por objetivo incluir as pessoas e fortalecer seu acesso e sua permanência, é em razão disso que se reforça a importância de possibilitar que a EJA seja incluída e fortalecida nos espaços de formação de professores, para que os egressos tenham a oportunidade de, na atuação em sua profissão, fortalecer e dar a esse grupo tão marginalizado pela sociedade seu merecido lugar de fala. Nesse sentido, é fundamental possibilitar que, em consonância com os princípios norteadores da universidade, possa-se fortalecer o combate às desigualdades sociais e regionais, como também contribuir com o fortalecimento da democracia e da autonomia, a partir da garantia de espaços que possam acolher os diferentes sujeitos sociais.

Acolher o público da EJA na formação de profissionais dentro dessa instituição significa oferecer também o horizonte “[...] de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico” (Ventura, 2012, p. 80). Esse trecho de Ventura (2012) reforça nossa defesa à EJA como direito, não somente à educação, mas à qualidade de vida em vários de seus elementos mais básicos. Ou seja, trata-se de um projeto a ser construído que se paute no “[...] respeito aos outros, tolerância, humildade, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (Freire, 1996, p. 136).

Assim, com base no que já elucidamos, defendemos que a UFFS, em consonância à sua proposta de educação emancipatória, necessita focalizar a temática de EJA em seus

curso de Licenciatura, a fim de que os futuros professores estejam mais bem preparados para trabalhar com esse público e suas respectivas vulnerabilidades sociais.

3.2 Descrição geral dos cursos de Licenciatura da UFFS

Para sistematizar a descrição dos cursos de licenciatura da UFFS, foi construído um quadro que apresenta referidos cursos, o ano/validade (de acordo com os ingressos e as mudanças nos PPC's) e o câmpus ao qual cada curso pertence.

Quadro 1 – Panorama geral dos cursos de Licenciatura na UFFS

(continua)

Projeto Pedagógico Curricular do Curso	Ano/validade	Câmpus
CIÊNCIAS SOCIAIS	Ingressos a partir de 2021	Chapecó
FILOSOFIA	Ingressos a partir de 2018	Chapecó
GEOGRAFIA	Ingressos a partir de 2014	Chapecó
HISTÓRIA	Ingressos a partir de 2013	Chapecó
LETRAS	Ingressos a partir de 2021	Chapecó
MATEMÁTICA	Ingressos a partir de 2021	Chapecó
PEDAGOGIA	Ingressos a partir de 2019	Chapecó
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Ingressos a partir de 2018	Cerro Largo
FÍSICA	Ingressos a partir de 2019	Cerro Largo
LETRAS: PORTUGUÊS E ESPANHOL	Ingressos a partir de 2021	Cerro Largo
QUÍMICA	Ingressos a partir de 2018	Cerro Largo
MATEMÁTICA	Ingressos a partir de 2022	Cerro Largo
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Não informado	Erechim
CIÊNCIAS SOCIAIS	Ingressos a partir de 2014	Erechim
FILOSOFIA	Ingressos a partir de 2020	Erechim
GEOGRAFIA	Não informado	Erechim
HISTÓRIA	Ingressos a partir de 2012	Erechim

Quadro 1 – Panorama geral dos cursos de Licenciatura na UFFS

(conclusão)

Projeto Pedagógico Curricular do Curso	Ano/validade	Câmpus
PEDAGOGIA	Ingressos a partir de 2018	Erechim
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ingressos a partir de 2019	Erechim
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Não informado	Laranjeiras do Sul
CIÊNCIAS SOCIAIS	Não informado	Laranjeiras do Sul
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Ingressos a partir de 2021	Laranjeiras do Sul
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Não informado	Laranjeiras do Sul
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	Não informado	Laranjeiras do Sul
PEDAGOGIA	Ingressos a partir de 2022	Laranjeiras do Sul
FÍSICA	Ingressos a partir de 2020	Realeza
LETRAS: PORTUGUÊS E ESPANHOL	Ingressos a partir de 2019	Realeza
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Ingressos a partir de 2021	Realeza
PEDAGOGIA	Não informado	Realeza
QUÍMICA	Ingressos a partir de 2019	Realeza

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no site da instituição UFFS (2023).

A partir do quadro 1, verificamos a existência de 7 cursos de Licenciatura no câmpus Chapecó, 5 no câmpus de Cerro Largo, 7 no câmpus de Erechim, 6 no câmpus de Laranjeiras do Sul, e 5 no câmpus Realeza. Inicialmente, o objetivo se concentrou apenas em realizar: (i) a análise dos componentes curriculares específicos acerca da EJA; mas, no decorrer das análises, e, a partir dos dados encontrados, mais dois parâmetros foram traçados, a fim de considerar os lugares ocupados pela EJA dentro dos Projetos Curriculares dos Cursos de Licenciatura, sendo eles: (ii) verificar a presença da EJA na discussão geral do PPC, e (iii) identificar presença da EJA nas ementas de outros componente curriculares presentes na matriz curricular.

As categorias de análise concentraram-se em observar, a partir da EJA, aspectos ao que se referem aos: a) componentes específicos; b) estágio supervisionado; c) subjetividades do público jovem e adultos; d) currículo; e) metodologias; f) processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, a seção específica irá tratar das análises; sendo que, em um primeiro momento, serão destacados alguns parâmetros gerais acerca das licenciaturas da UFFS, para depois serem discutidas as perspectivas da EJA encontradas em cada PPC. As análises ocorrem, respectivamente, a partir dos cursos dos câmpus do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, seguindo a disposição cartográfica dos três estados que compõem a Região Sul no mapa do Brasil.

4 ANÁLISE OS DADOS: UM OLHAR PARA CADA CURSO EM ESPECÍFICO

O objetivo geral deste estudo consiste na análise dos PPC's e no mapeamento de discussões teóricas sobre a modalidade de EJA nos cursos de Licenciatura que compõem os câmpus da UFFS, com o intuito de analisar a representatividade dos conhecimentos relacionados à EJA e o espaço ocupado por essa modalidade a partir das matrizes dos cursos e das ementas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos. Entretanto, na condução das análises, a não presença da temática da educação de jovens e adultos nessas ementas encaminhou esta pesquisa também à análise de outros espaços de diálogo em que a EJA pudesse estar sendo discutida dentro dos PPC's.

O quadro a seguir apresenta disciplinas específicas voltadas à EJA, com a finalidade de compreender as discussões diretas para esse público a partir de suas ementas. Como foram inseridos outros parâmetros para analisar a EJA presente nas discussões dos PPC's, após os quadros, são citados alguns elementos interessantes que foram coletados durante as análises.

Quadro 2 - Licenciaturas da UFFS nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina e disciplinas de EJA

continua

Licenciatura	Câmpus	Disciplinas específicas voltadas à EJA
Ciências Biológicas	Erechim	Não apresenta
Ciências Sociais	Erechim	Não apresenta
Filosofia	Erechim	Não apresenta
Geografia	Erechim	Não apresenta
Educação do Campo: Ciências da Natureza	Erechim	Não apresenta
História	Erechim	Educação Popular e EJA
Pedagogia	Erechim	Educação de Jovens e Adultos Aprofundamento e diversidade dos estudos em Educação de Jovens e Adultos
Letras	Cerro Largo	Não apresenta
Matemática	Cerro Largo	Educação de Jovens e Adultos
Ciências Biológicas	Cerro Largo	Não apresenta
Física	Cerro Largo	Educação de Jovens e Adultos
Química	Cerro Largo	Não apresenta
Ciências Sociais	Chapecó	Não apresenta
Geografia	Chapecó	Não apresenta
História	Chapecó	Não apresenta
Filosofia	Chapecó	Não apresenta
Letras	Chapecó	Não apresenta
Matemática	Chapecó	Não apresenta
Pedagogia	Chapecó	Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos
Ciências Sociais	Laranjeiras do Sul	Não apresenta
Ciências Biológicas	Laranjeiras do Sul	Não apresenta

Quadro 2 - Licenciaturas da UFFS nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina e disciplinas de EJA

conclusão

Licenciatura	Câmpus	Disciplinas específicas voltadas à EJA
Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias	Laranjeiras do Sul	Não apresenta
Educação no Campo: Ciências da Natureza	Laranjeiras do Sul	Não apresenta
Pedagogia	Laranjeiras do Sul	Organização do Trabalho Pedagógico: Educação de Jovens e Adultos Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos
Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas ⁱⁱ	Laranjeiras do Sul	
Ciências Biológicas	Realeza	Educação de Jovens e Adultos
Física	Realeza	Não apresenta
Química	Realeza	Não apresenta
Letras	Realeza	Não apresenta
Pedagogia	Realeza	Não apresenta

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no site da instituição UFFS (2023).

A partir dessa primeira exposição das análises, notamos a quantidade considerável de cursos de Licenciatura que não dispõem de disciplinas específicas voltadas ao debate da EJA. Precisamos destacar, antes de aprofundar as análises na sequência, que buscamos encontrar nos PPC's não apenas o espaço almejado e necessário do debate da EJA e suas especificidades, mas refletir também sobre o compromisso da própria universidade, que — criada a partir de movimentos sociais, objetivando a garantia e a expansão de oportunidades a outros públicos, até então com reduzido acesso ao ensino superior — deixa lacunas preocupantes em relação ao papel que desempenha em torno de um grupo de sujeitos, também marginalizados pela sociedade, o público da EJA. Ou seja, se a condução das propostas curriculares falha na inserção da EJA enquanto espaço de debate, compreendendo a futura área de atuação dos egressos, avaliamos que essas lacunas demonstram certa falha da instituição com seu compromisso político e social.

Para além da análise inicial, partindo às especificidades de cada câmpus, verificamos que no câmpus Erechim, as Licenciaturas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia e Filosofia não discutem a EJA em componentes curriculares. Percebemos, portanto, a ausência de uma preocupação em prepará-los para a atuação na EJA, pois não se constroem momentos de debate e aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do público jovem e adulto.

Por outro lado, a Resolução CNE/CBE nº 1 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 são citadas na Licenciatura *Educação do Campo: Ciências da Natureza*. Tais resoluções envolvem a discussão da EJA, mas a Licenciatura em questão não dialoga para além das resoluções acerca da atuação dos egressos nesses espaços, deixando a discussão pouco aprofundada.

Já os cursos de *História e Pedagogia* do câmpus Erechim são os únicos que apresentam componentes curriculares específicos para a EJA. Para além desse ponto importante, o curso de *História* cita também a EJA enquanto espaço de realização dos estágios, embora se trate de uma opção aos estudantes, não se tornando obrigatória. Ademais, no componente curricular intitulado “Educação Popular e EJA” (componente optativo), o curso de *História* reflete sobre a educação popular brasileira, destacando em sua ementa a discussão dos “processos educativos que envolvam questões relativas à cultura popular a partir do contato com seus protagonistas: mestres, brincantes, músicos, dançantes, artesãos, etc” (PPC — História, 2012, p. 117). É, portanto, a partir desse excerto da ementa que é possível perceber a importância que o curso dá ao caminho pedagógico de os sujeitos da EJA serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, de modo a envolvê-los fundamentalmente ao pensar os processos da EJA.

Por fim, o curso de *Pedagogia* cita a EJA nos próprios objetivos do curso; o componente curricular “Educação de Jovens e Adultos” (que é obrigatório) agrega discussões em torno das políticas, práticas educativas, escolarização e o currículo da EJA. Além disso, o componente “Aprofundamento e diversidade de estudos em Educação de Jovens e Adultos” (componente optativo) é construído ao pensar as particularidades da EJA, seus sujeitos, à docência e o desenvolvimento de atividades para esse público. Ambos os componentes, portanto, mesmo que caracterizados como obrigatórios ou optativos, oportunizam um espaço fundamental para discutir a EJA, possibilitando que os alunos encontrem, em sua formação, esse momento para tratar das especificidades desse

público, de maneira a construírem a docência pensando as subjetividades desses sujeitos, além de poderem traçar pontes que tornem menos distantes as realidades encontradas em sala de aula.

Entretanto, não obstante seja possível encontrar a EJA presente em algumas ementas nas matrizes curriculares (como nos cursos de *História* e *Pedagogia*, já citados), percebemos uma carência significativa voltada à reflexão da formação docente específica para trabalhar com a EJA, observando que, dos 7 cursos de Licenciatura de Erechim, apenas dois deles abrem espaço no currículo para trazer esses importantes debates sobre EJA. Compreendemos, pois, o campo de disputas que caracteriza o currículo formativo, e, dessa forma, fica visível o quanto a modalidade da EJA ainda é colocada num lugar de fragilidade e marginalização dentro desses espaços. Trata-se de um ponto preocupante, pois a falta de formação inicial adequada de professores para trabalhar com jovens e adultos soma-se ao desamparo no cotidiano escolar, em que os docentes são pouco valorizados e não encontram incentivos para fortalecer a si e ao público com que trabalham.

Partindo-se para o câmpus de Cerro Largo, das 5 licenciaturas, apenas duas oferecem componentes voltados à EJA. Observando-se componentes curriculares que não são específicos da EJA, há alguns que tratam dessa modalidade em suas ementas nos cursos de *Letras*, de *Ciências Biológicas* e de *Química*, os quais trazem o componente curricular “Temas Contemporâneos e Educação”, cujo objetivo parte da discussão de temáticas contemporâneas e a diversidade como articuladora das propostas de ensino, mencionando a EJA dentro da sua ementa. Também os cursos de *Ciências Biológicas* e *Química* envolvem a EJA no componente de “Estágio Curricular Supervisionado: Educação Não-Formal”.

Na Licenciatura de Matemática, está presente a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” (componente optativo), que debate a cultura, trabalho, políticas e currículo, e seu objetivo consiste em “reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino prevista para garantir o direito à educação àqueles/as que não tiveram acesso durante o período de escolarização” (PPC — Matemática, 2022, p. 148). Ademais, há três componentes curriculares que trazem a EJA em sua ementa, a saber: o componente “Laboratório de Educação Matemática e Docência IV”, “Temas contemporâneos e educação” e o “Estágio Curricular Supervisionado: Educação Não-Formal”.

Já na Licenciatura de Física, encontra-se também a disciplina de “Educação de Jovens e Adultos” (componente optativo), que discute e faz abordagens às políticas e ao currículo da modalidade de EJA. Assim como no curso de Ciências Biológicas, menciona-se a EJA na ementa de dois componentes curriculares, com o intuito de desenvolver atividades para o público.

Com base nessas informações elencadas, observamos que é possível construir um debate profícuo a partir da criação de propostas pedagógicas por meio de atividades, mas é fundamental mencionar a indispensável necessidade de serem conduzidos e construídos debates que refletem as políticas em torno da EJA, o processo histórico que caracteriza tão fortemente as maiores lacunas que essa modalidade enfrenta. São estritamente necessários momentos que possam instigar esse olhar crítico a esse público, que ainda se mantém à margem dos compromissos políticos e sociais, inclusive da instituição de que se ocupa nossa pesquisa.

Ao abordar as Licenciaturas do câmpus Chapecó, identificamos que, dentre todos os cursos para licenciandos, apenas Pedagogia propõe disciplinas específicas voltadas à EJA. A disciplina intitulada “Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos” traz o debate da modalidade enquanto espaço de atuação do pedagogo, e portanto, envolve em sua ementa elementos da legislação, políticas, processos educativos, do currículo; traz também a “juvenilização da EJA”; ou seja, considerando que, na contemporaneidade, o aumento da evasão e da repetência da educação básica (por motivos vários, como a não adaptação aos moldes escolares durante a pandemia) propiciou também a alteração da faixa etária dos sujeitos que buscam na EJA uma oportunidade de concluir seus estudos e obter a certificação escolar.

Os componentes voltados ao ensino de História no curso de Pedagogia destacam no objetivo do componente a importância de conhecer e analisar os processos da escrita da história como instrumento no exercício da docência também na EJA. É importante mencionar a importância dessa discussão dentro da área de conhecimento, pois é possível que o pedagogo atue com o público jovem e adulto, e o ensino de História se difere para esses sujeitos, para além do que é ensino para outras faixas etárias. Entretanto, trata-se da única área do conhecimento que menciona essa modalidade, mesmo que o curso de Pedagogia seja composto por outras discussões dentro das áreas e suas metodologias.

Quanto às Licenciaturas de Ciências Sociais, Filosofia e Letras do câmpus Chapecó, verificamos que não referenciam nenhum espaço do debate para EJA, tampouco em componentes específicos. Apesar de os cursos de História e Geografia mencionarem a EJA no campo dos estágios de modo opcional, não há obrigatoriedade na sua realização. Além disso, não debatem, ao longo dos cursos, elementos em torno da EJA, o que poderia oferecer subsídios para a inserção nessa área de atuação.

Já o curso de Matemática menciona a EJA na ementa de dois componentes curriculares que fazem parte da matriz curricular, construindo debates a partir da organização dos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, além do ensino de matemática para os diversos públicos.

A partir dessas constatações, verificamos que o câmpus Chapecó da UFFS apresenta certa fragilidade no que se refere às menções sobre EJA nos cursos de licenciatura, sendo indiscutível perceber como a EJA permanece em marginalização, inclusive, na formação inicial de professores. Caberia, portanto, um processo de reflexão em relação à atualização dos PPCs dos cursos de licenciatura de tal câmpus.

Já a respeito do estado do Paraná, o câmpus de Laranjeiras do Sul conta apenas com o curso de Pedagogia mencionando a EJA em componentes curriculares. Enquanto parte do domínio específico, o componente curricular “Organização do Trabalho Pedagógico: Educação de Jovens e Adultos” destaca, além do trabalho pedagógico da EJA, a “[...] vivência nas instituições de ensino da EJA, na rede pública de ensino. Identificação dos aspectos fundamentais da organização curricular, do planejamento, da gestão, do ensino-aprendizagem e da avaliação na EJA” (PPC — Pedagogia, 2022, p. 128).

Já no componente curricular “Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos”, almeja-se a prática da docência na EJA, na aproximação dessa realidade, compreendendo o planejar até o avaliar desse público. Na área de conhecimento da Geografia, também se menciona a EJA e a discussão dos processos de ensino aprendizagem.

Interessante, pois, observar que, nos componentes específicos da EJA mencionados anteriormente, tem-se essa preocupação em observar elementos que compõem todo o contexto da EJA; não apenas a relação para com os sujeitos, mas a forma com que se conduz a organização da EJA. É importante ter claro, entretanto, que entre tempos e debates da formação inicial, visualizamos, por vezes, aspectos mais gerais de

cada modalidade. Talvez seja isso o que nos agrega condições para instigar e buscar a construção de novos debates, pois, se não há tempo suficiente para debater na formação inicial todos esses elementos, apenas um compromisso contínuo de uma formação firme e sólida em abordar essas questões oportuniza a continuidade dos estudos (em formações continuadas) para aprofundamento dessas questões.

Ademais, a inserção do estágio nessa modalidade no currículo do curso demonstra a importância de nos inserimos nesses espaços ainda no momento inicial de formação, para que as questões visualizadas na realidade da EJA possam ser inseridas no espaço da universidade, e como um espaço de formação de futuros professores, a EJA seja tomada como um compromisso social e político de todos.

Nos demais cursos do câmpus de Laranjeiras do Sul, não visualizamos componentes específicos da EJA. Menciona-se essa modalidade em vagos momentos dentro do PPC, quando, por exemplo, são citados o campo dos estágios e as áreas de atuação. Esse resultado de nossa análise explicita a fragilidade significativa de tal câmpus em tratar da educação de jovens e adultos, haja vista que há menções ínfimas sobre a temática em seus documentos oficiais. É possível, porém, que docentes, no decorrer de suas aulas, deem a devida atenção à EJA, mas isso não seria o suficiente, pois há necessidade de explicitação da importância da modalidade em seus PPCs de licenciatura. Nossas críticas aqui construídas não são no sentido de diminuir o valor das instituições e de seus documentos oficiais, construídos a duras penas, mas sim de problematizar o lugar sempre marginal (ou inexistente) dado à EJA em âmbitos variados, inclusive, nas licenciaturas.

Por fim, partindo-se para o último câmpus analisado, nas 5 Licenciaturas do câmpus de Realeza, apenas o curso de Ciências Biológicas traz a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” (componente optativo), trazendo-a como um campo de atuação dos professores e o componente de “Tópicos especiais em Educação” mencionando a EJA em sua ementa. O curso de Física faz menção a EJA na busca pelo mapeamento das políticas educacionais e a compreensão de sua materialização e seus desafios, além de ser citado quando se trata dos estágios. Já no curso de Química, há um destaque, no perfil do egresso, pela produção e difusão do conhecimento nas diferentes modalidades, inclusive a EJA, além da atuação profissional como professor e gestor de espaços educativos nessa modalidade.

Ainda no contexto desse câmpus de Realeza, o curso de Letras não menciona a EJA em discussões teóricas dentro do PPC, e, por fim, o curso de Pedagogia busca promover a análise, reflexão e teorização de espaços e tempos voltados à alfabetização e ao letramento, inclusive na EJA. Em relação às dimensões da atuação profissional, destaca a atuação da EJA e o reconhecimento de suas histórias de vida e suas trajetórias.

No balanço geral dessas análises, consideramos que, dos 30 cursos de Licenciatura contemplados nos câmpus da UFFS, apenas 7 deles trazem disciplinas específicas que debatem a EJA, algumas delas tidas como obrigatórias, mas outras mantidas como componente optativo. Desses 7 cursos, 3 são cursos de Pedagogia.

O que se percebe, portanto, na maior parte dos cursos de Licenciatura, é que a Pedagogia faz frente a essas discussões e na defesa da EJA. Nos diferentes embates e disputas da educação, percebemos que apesar da instituição ter presente uma Resoluçãoⁱⁱⁱ que possibilita a problematização das especificidades da EJA, são poucos os cursos que trazem um espaço significativo para problematizar a EJA, e muitos dos que ofertam as disciplinas as mantêm com caráter optativo.

Tomando por base as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos do ano 2000, observamos a necessidade das Licenciaturas e outras habilitações em torno dos profissionais da educação trazerem presente em seus cursos a realidade da EJA (Brasil, 2000). Todavia, passado todo esse tempo (mais de 20 anos), o que ainda percebemos são cursos de Licenciatura sem um devido reconhecimento da EJA, fortalecendo algumas lacunas acerca dessa modalidade.

Apesar de ser mencionada em algumas áreas do conhecimento, ainda são mínimas as brechas que são permitidas para a EJA se incluir nesse processo. Se, portanto, o discurso de que os currículos permanecem em constante disputa, oferecendo a ideia de que muitas vezes, um determinado assunto ou área pode se sobressair a uma outra, é mister que se pensem espaços múltiplos em que a EJA possa (e deva) estar inserida, inclusive em disciplinas que permanecem presentes na maior parte dos currículos de Pedagogia, neste caso, como o ensino de História, de Geografia, de Ciências, de Matemática, que poderiam inserir, nos debates realizados, quais as metodologias usadas para o trabalho com diferentes públicos, não somente (e especificamente) com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É necessário, também, tempo de qualidade que permita aprofundar as especificidades do público da EJA, bem como pensar na efetivação do direito à educação e aos demais direitos para esses jovens e adultos. Outrossim, é primordial conhecer as raízes dos problemas que envolvem a EJA com debates provocativos para que realmente possam ser realizadas mudanças nessa modalidade, até mesmo pensando na importância dos investimentos e recursos financeiros para subsidiar a efetivação de políticas, a valorização do corpo docente, a demanda de materiais e recursos didático-pedagógicos, os subsídios de acesso e permanência desse público na EJA. São questões que podem estar presentes no currículo da formação inicial de professores, principalmente pensando que se tratam de futuros profissionais dessa área.

A despeito da necessidade disso, poucas são as disciplinas ofertadas em se tratando da EJA. Os questionamentos que permanecem, portanto, são: por que as ementas dos componentes curriculares anteriormente citados não são capazes de abordar a EJA e toda a sua complexidade? Por que alguns cursos de licenciatura trazem discussões de EJA conduzidas apenas de forma secundária?

Trabalhar a EJA de forma secundária pode parecer menos prejudicial à formação inicial de professores, mas, pelo fato de as ementas abordarem conjuntamente outros eixos no currículo, dificilmente se tornam capazes de conduzir a complexidade da EJA e as necessárias discussões a seu respeito, inibindo que sejam construídos debates profícuos e bem-sucedidos. Nessas escolhas e disputas de interesses, os currículos acabam fortalecendo determinados silêncios, disputas culturais, sociais e políticas, certos conhecimentos em detrimento de outros, o que ainda agrega essa formação docente para atuar na EJA com pouca qualidade, e de forma aligeirada e compensatória.

Na contramão dessa realidade, a importância de fortalecer a formação dos educadores para esse público específico condiz com a necessária compreensão de que os alunos não são os mesmos que aqueles que estão presentes no ensino fundamental e médio. O público de EJA é composto por jovens e adultos com histórias, etnias, trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo e da periferia (Arroyo, 2006). Desconhecer essa base impossibilita entender algumas concepções básicas para esse nível de ensino e não permite que um trabalho mais direcionado seja realizado, a fim de respeitar e valorizar a história desses sujeitos.

Argumentamos que o foco não deveria se tratar simplesmente de incluir esse público como um dever, mas ao contrário, considerar o direito da EJA de estar inserida nessas organizações curriculares, de fazer parte dos debates dessa instituição de ensino superior, que nasce a partir de um compromisso político e social com os sujeitos marginalizados. Apesar de todos os pesares, a EJA ainda permanece nesses espaços, por considerar que sobrevive nas brechas de um currículo que ainda não abre espaço para debates que almejam o comprometimento com essa modalidade de ensino.

Nesse contexto de marginalização, indagamos: até quando a EJA irá carecer de formação docente adequada, de recursos financeiros e pedagógicos, de políticas que subsidiem o acesso e a permanência de seus sujeitos, e que possam se efetivar por meio de políticas de Estado para além das políticas de governo, justamente para se tornar uma das bandeiras de luta de todos, e não apenas de alguns dos governantes que se modificam de acordo com os mandatos eleitorais?

O compromisso da UFFS com seus princípios está também na formação de futuros professores, que inseridos em diversos espaços oportunizados para atuação podem encontrar os sujeitos da EJA e possibilitar que a educação disponibilizada a eles seja emancipatória, que seja capaz de demonstrar respeito para com suas histórias de vida e reconhecer sua subjetividade, permitindo a compreensão de seus percalços e vivências, o que contribui diretamente nos índices que evidenciam a permanência ou a desistência dos mesmos nos cursos realizados. Ademais, consideramos que

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos. (Arroyo, 2006, p. 29)

Caracterizada como uma dívida histórica, a formação inicial de professores para a EJA enfrenta o desafio de elevar a EJA para o centro das discussões, considerando que “[...] uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à margem do rio” (Arroyo, 2006, p. 17). Assim, para reconhecê-la como modalidade a ser destacada nos currículos de formação docente é essencial considerar que, para que essa modalidade seja fortalecida e compreendida em sua inteireza, ela precisa ser mediada por meio de debates profícuos. Esses debates precisam ser feitos a

partir do público que ela atende, para que sejam reconhecidas as histórias de vida desses sujeitos, que sentem não somente a falta de escolarização na idade padrão, mas que carregam também algumas cicatrizes que marcam os direitos que a eles foram negados pela falta do direito à educação.

Repensar a construção dos currículos dos cursos de licenciatura é oportunidade de propiciar um maior zelo ético, político e social no que se refere à EJA, permitindo reflexões importantes acerca da UFFS, considerando-se o perfil e o objetivo dessa instituição. Ao repensar as propostas curriculares, é necessário que seja retomado o lugar de devido importância da EJA, além de ser questionado o silenciamento dessa modalidade de ensino nos cursos de Licenciatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa deste estudo, alinhada aos objetivos de sua realização, pautou-se em mapear a representatividade da EJA nos cursos de Licenciatura da UFFS, com vistas a compreender o lugar ocupado por essa modalidade nos currículos da formação inicial de professores em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que nasceu e se fortaleceu a partir de um projeto que visa a contemplar sujeitos que, anteriormente à sua criação, não dispunham de tantas oportunidades para estudar em universidades públicas.

Entretanto, a partir das análises realizadas nos 30 cursos de Licenciatura, constatamos que apenas 7 cursos de licenciatura contemplam a modalidade da EJA em componentes específicos. Embora a própria resolução que rege os cursos de licenciatura da UFFS possa trazer presente a EJA, tal modalidade ainda se mantém nas periferias das disciplinas, quando são contempladas de modo generalizado, por meio de uma carga horária pouco significativa perto das necessárias discussões acerca desse público.

Em resposta a tal questionamento, não há como almejar que “[...] se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração dos próprios jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora” (Ventura, 2012, p. 79), se os professores que chegam para atuar nessa modalidade não estão preparados para lidar com os tamanhos desafios que ela contempla. Ou seja, o docente que não tem acesso a informações e reflexões sobre EJA na sua graduação possivelmente apresentará muito mais dificuldades quando se deparar com tal modalidade em sua prática de ensino.

Percebemos que, mesmo com o intenso processo de lutas nessa trajetória histórica, a EJA se mantém à margem, contemplada em cargas horárias mínimas, em brechas do currículo, que acabam se tornando incapazes de garantir que a formação desses profissionais seja realmente suficiente para trabalhar com os jovens e adultos e compreender as complexas relações construídas nessa modalidade.

Continuar tratando a EJA como uma modalidade marginalizada na e pela sociedade reflete inevitavelmente na formação inicial de professores, e é isso que pudemos perceber que parece estar ocorrendo na UFFS, assim como em várias outras instituições formadoras de professores no Brasil. Em consideração a esse contexto, é imprescindível a criação de caminhos que ofereçam espaços para debates e reflexões para a atuação na modalidade de jovens e adultos, contribuindo para com uma mudança político-social nos olhares que se direcionam a ela.

Se focalizarmos, portanto, nas compreensões dos princípios que contribuíram para a criação da UFFS, temos condições suficientes para abordar a urgência de repensar o lugar da EJA em seus cursos de Licenciatura, a fim de que possam possibilitar uma formação adequada aos profissionais que irão atuar nessa modalidade.

Logo, criar condições para que a EJA se faça presente nos currículos de licenciatura é primordial para a construção de caminhos que tornem possível a visualização da EJA também como uma modalidade de ensino e, como tal, atuante na educação básica e com indispensável necessidade de ser debatida. É preciso que a EJA seja fortalecida, obtenha recursos financeiros e pedagógicos, disponha de um quadro docente qualificado e comprometido com o papel que essa educação também representa a seus sujeitos.

Ao pensar que os PPC's dos cursos passam por reflexões constantes, lidando com os embates e disputas curriculares, é pertinente reforçar a importância de sujeitos que estejam presentes e tragam a EJA como parte indispensável desse currículo, para que faça parte das ementas de componentes curriculares específicos, mas que também se insiram no debate geral acerca do campo educacional.

Utilizar, portanto, o título “os ‘nós’ da formação inicial de professores” objetivou refletir sobre a própria polissemia da palavra, a fim de contribuir com a compreensão do que viemos defendendo ao longo da realização desta pesquisa, isto é: “nós” serve para nos referir a esses sujeitos coletivos que fazem parte da EJA, pois em sala de aula, não é somente o aluno que está presente, mas é um aluno que pode ser pai, pode ser mãe, pode

ser avô/avó, pode ser tio/tia, que ora está preocupado com um filho/filha doente, com a comida a ser oferecida no dia seguinte, a conta a ser paga, a passagem para a realização de mais uma viagem escolar; um aluno que traz consigo, e contempla em sua inteireza uma família inteira, e todas as suas necessidades e dificuldades. Ademais, objetivamos tratar acerca dos “nós” que ainda encontramos pelo não lugar da EJA nos currículos, nas políticas públicas, no enfrentamento de espaços de fala e na disputa de interesses, os “nós” que refletem a realidade da EJA, o seu currículo, os processos de ensino e aprendizagem, as políticas de formação de professores para esse público.

Ainda adentramos um velho, mas, por vezes, tão recente debate, que precisa ser fortalecido diante as políticas públicas e aos campos de disputa na área educacional. O lugar da EJA nos currículos sempre parte de uma escolha, por isso que as reivindicações precisam ser fortalecidas constantemente para que o compromisso seja com a oferta do direito à educação de qualidade, que confere a eles não apenas uma vaga escolar, mas que possibilita a construção de novas oportunidades de trabalho, lazer, cultura, de dignidade de vida.

É dessa forma que esta pesquisa não se constitui num alento acerca do lugar da EJA nos currículos de formação de professores, mas sim como um instrumento crítico e autorreflexivo sobre o papel das instituições formadoras. Nossa pesquisa foi construída, principalmente, para contribuir com as reflexões e fortalecer ainda mais a importância de quebrarmos a barreira entre o lugar, ainda marginal, em que a EJA permanece. São esses os “nós” que, fortalecidos dentro dessa coletividade, precisam ser desatados.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel Arroyo. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

Brasil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de

Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PCB11_00.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v. 26. out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como direito humano. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 1-18, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 19 set. 2023.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. Dossiê temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 19 set. 2023.

SOARES, Leôncio. SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Revista Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 25-39, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389>. Acesso em: 19 set. 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

TREVISOL, Joviles Vitorio; CORDEIRO, Maria Helena; HASS, Monica. **Construindo agendas e definindo rumos**. Chapecó: Edições UFFS, 2011.

TREVISOL, Joviles Vitorio. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo A. (orgs.). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS, 2016.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2023.

NOTAS:

ⁱ A UFFS apresenta, ao todo, 6 câmpus, entretanto, menciona-se a utilização de apenas 5 deles, pois o câmpus de Passo Fundo não abarca as condições necessárias para as análises da pesquisa, considerando que não apresenta a oferta de cursos de Licenciatura.

ⁱⁱ Ao buscar o PPC do curso de Licenciatura Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas no site da UFFS, câmpus Laranjeiras do Sul, percebemos a não disponibilidade deste documento até o presente momento (julho de 2025).

ⁱⁱⁱ A Resolução nº 2/2017 busca aprovar a Política Institucional da UFFS para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Em se tratando especificamente da centralidade da EJA, essa modalidade traz, em seu art. 13, o eixo do currículo dos cursos de licenciatura, e, dentre suas diretrizes cita a necessária “IX — Atenção às especificidades locais e dos cursos (tais como regime de alternância, educação do campo, educação indígena, **educação de jovens e adultos**, educação quilombola, oferta de componentes fora do período letivo regular, atuação em outros espaços educativos escolares e não escolares), em consonância com o perfil de formação das licenciaturas e com o projeto institucional” (Resolução nº 2/2017, s/p).

Recebido em: 20/03/2024

Aprovado em: 07/04/2025

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.