



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

O QUE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UFSC TEM A NOS DIZER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA?

Milena Batista BRAZ (UFSC)¹

Jocemara TRICHES (UFSC)²

RESUMO:

Objetivou-se na presente pesquisa estudar a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Trabalhos de Conclusão Curso de graduação (TCC) defendidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mapeando a origem desses trabalhos, os assuntos abordados, como a modalidade é mencionada e, principalmente, como a formação de professores para EJA é referida nessas pesquisas. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, portanto, como revisão sistemática de produção acadêmica, num banco de dados limitado. No trabalho localizamos a EJA na legislação e apresentamos o levantamento dos TCCs feito a partir do Repositório Institucional (RI) da Universidade. Constatamos que os cursos de licenciatura não são os únicos a produzirem conhecimentos sobre a EJA, apesar de terem uma maior concentração de pesquisa. Ademais, é preciso ampliar as discussões sobre a formação de professores para esta modalidade de ensino, visto que, de modo geral, a temática não assume lugar central nos trabalhos. Os TCCs que tratam do tema indicam lacunas na formação de professores na graduação, reforçando a demanda por maior comprometimento com o campo e por mais espaço nos currículos das licenciaturas, considerando o direito à formação inicial de docente para atuação nesta modalidade e a necessidade de discussões sobre a especificidade dos sujeitos da EJA e de seus processos formativos.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação de Professores. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). UFSC.

1. Introdução

Esta produção apresenta um recorte de um Trabalho de Conclusão do Curso em Pedagogia (TCC)³ defendido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual foi realizado uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a partir dos TCCs que abordavam a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da EJA na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: milena.bbraz@gmail.com

² Professora Dra. do EED/CED/UFSC. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com.

³ Este TCC, intitulado "A EJA nos TCCs da UFSC: aspectos gerais e reflexão para pensar a formação de professores" (BRAZ, 2023), foi defendido em 16/03/2023, com a orientação da Prof^a Dra. Jocemara Triches.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

e que foram publicados no Repositório Institucional (RI)⁴ desta Universidade (BRAZ, 2023). Buscamos identificar nos TCCs: em que cursos foram produzidos; quais enfoques foram dados sobre o tema; o espaço que a EJA ocupa nas pesquisas; e, principalmente, como a formação docente é mencionada.

A pesquisa denominada “Estado do Conhecimento”, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), é uma revisão ou levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos em “[...] apenas um setor das publicações”, que pode contribuir para captar a “constituição do campo teórico [...]” e “suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática”. Assim, apesar de ser um estudo em apenas uma Instituição de Ensino Superior, entendemos que o trabalho pode colaborar para pensar a EJA e o que se tem produzido sobre ela, representando uma forma de aproximar estudantes de graduação dos debates a respeito desta modalidade de ensino, uma vez que se sabe das lacunas e dos desafios nas licenciaturas para pensar a EJA. (VENTURA; BOMFIM, 2015; RIBEIRO, 2013; SOUZA, 2022)

Antes de entrar no mapeamento dos TCCs, consideramos importante fazer alguns apontamentos sobre a modalidade da EJA.

2. Apontamentos iniciais sobre a EJA

A história da EJA e de uma camada significativa da população brasileira – pessoas pobres, pretas, trabalhadores, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas etc. –, é marcada pela negação de direitos. Arroyo (2006, p. 26) afirma que esses sujeitos jovens, adultos e idosos têm suas vidas “um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola”.

A EJA se revela como direito à todas as pessoas que não conseguiram acesso ou permanência na escola na idade regular estabelecida por lei ou não quiseram continuar seus estudos – sabendo que muitas vezes essa “escolha individual” se dá por processos de exclusão na/da/pela escola.

⁴ Trata-se de uma plataforma virtual que reúne toda produção científica e institucional da Universidade (Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>). A busca se deu pela ferramenta de pesquisa no site do RI/UFSC, na comunidade denominada "Trabalhos Acadêmicos", subcomunidade específica de "TCC". O verbete utilizado foi “EJA” (usando a sigla e por extenso).



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a EJA não é mencionada de forma explícita e específica, mas está garantida no art. 205, ao se reconhecer “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; no inciso IX, Art. 206, ao tratar dos princípios do ensino e incluir “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”; e, no art. 208, ao se definir o dever do Estado para com a educação, colocando entre outras atribuições “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a EJA está segura nos mesmos termos da CF/88, mas ganha um pouco mais de espaço, tanto ao se referir ao público da EJA (nos art. 4º, 5º e no 87) e à modalidade de forma explícita (nos artigos 37 e 38, em seção própria). A seção específica da EJA define que caberá aos sistemas de ensino (Federal, Estaduais e Municipais) assegurarem gratuitamente “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Contudo, apesar de representar avanço quando comparado com legislações anteriores, é preciso reconhecer que a EJA também não ganha o espaço merecido e necessário na LDBEN/1996, jogando a responsabilidade especialmente para os estados e municípios pela garantia da oferta da formação aos jovens e aos adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para a EJA, reconhecendo-a como uma modalidade e detalhando sua organização e oferta, se deu, principalmente, via três Resoluções: Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000); Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, com diretrizes operacionais atualizando alguns aspectos da anterior e detalhando formas de oferta (BRASIL, 2010); e agora, mais recentemente, a Resolução n. 01/2021, de 25 de maio de 2021, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021, p. 1). Nesta última, a EJA passa a



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

ficar limitada aos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do ensino médio, à PNA e ao projeto de educação ao longo da vida⁵.

A normativa mais recente organiza a EJA em três segmentos, sendo o primeiro “correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (em cursos de no mínimo 300 horas, sendo 150h. para alfabetização e 150h para matemática); o segundo “corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental” (em cursos de no mínimo 1.600h.); e o terceiro segmento “correspondente ao Ensino Médio” sendo que “seus currículos serão compostos por formação geral básica [com 960h.] e itinerários formativos [240h.], indissociavelmente” (BRASIL, 2021, p. 4-5). O art. 2º, define que a oferta da EJA pode se dar de quatro formas: presencial; ou na modalidade Educação à Distância (EJA/EaD); ou articulada à modalidade de Educação Profissional; ou “Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” (BRASIL, 2021, p. 2). Aqui, cabe um destaque ao fato da referida Resolução fortalecer o ensino à distância na educação básica também pela EJA, prevendo esta possibilidade de ensino para o segundo e terceiro segmentos (BRASIL, 2021).

Para além dos termos legais, o fortalecimento da EJA tem se dado muito pelos movimentos sociais, com suas pressões e articulações com os governos e políticos. Segundo Machado (2008), a marca dessa entidade social pode ser caracterizada na criação dos fóruns de EJA no ano de 1996, quando na ocasião sucedeu vários encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o campo e produzir o documento nacional apresentado em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Junto a este, a autora destaca o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT-18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

⁵ A tese de doutorado de Rodrigues (2008, p 17) estudou o sentido e o projeto educativo do lema “educação ao longo da vida” buscando suas origens nas proposições de organizações multilaterais. Ela alerta que “a construção desse novo sistema educacional, consoante ao projeto do capital, estaria assentada nos objetivos de aclimação do sistema educacional à realidade de desemprego estrutural inerente à sociedade capitalista. A educação entendida como projeto de uma vida constitui-se, ao mesmo tempo, como instrumento de resignação e responsabilização dos sujeitos, sendo produtora e antídoto para a obsolescência humana”. Recomendamos também as dissertações de D’Avila (2012), “Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista”; e de Ribeiro (2013), “Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro”.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

Para Soares (2016), conforme o movimento da educação de jovens e adultos se expandiu, o aprofundamento do debate sobre formação de professores/as para a EJA fez-se imprescindível. Entretanto, Ventura (2012) considera que, mesmo havendo o reconhecimento legal nas DCN para a EJA (BRASIL, 2000; 2001) sobre a necessidade de formação docente para atuar na modalidade, na prática essa ação ainda é muito tímida, principalmente, quando se trata da formação de professores para atuar no segundo e terceiro seguimento. Para a autora, ainda há pouco reconhecimento da EJA nas universidades e na produção acadêmica na área, sobretudo no que tange a formação docente, especialmente a inicial. Segundo ela, o número maior de pesquisas trataria em sua maioria sobre práticas de alfabetização e sobre formação em serviço dos alfabetizadores da EJA (VENTURA, 2012).

Nesta direção, fizemos uma busca para ver como a EJA é mencionada nas normativas legais que tratam da formação inicial de professores no Brasil, em especial na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Diretrizes exclusiva da Pedagogia); Resolução n. 2/2015 (Diretrizes para todas as licenciaturas e para outros cursos de formação docente); e na Resolução n. 2/2019 (também para todas as licenciaturas e define a BNC-Formação), que é a mais recente (BRASIL, 2006; 2015; 2019). Nas diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) a EJA é mencionada de forma mais explícita apenas duas vezes, mas há o reconhecimento de que a formação neste curso deveria contemplar as especificidades da EJA, inclusive indicando a possibilidade de estágios nesta área. Na Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015) a modalidade é mencionada três vezes e mais três vezes reconhecendo as especificidades do público da EJA. Por sua vez, da Resolução n. 2/2019 há somente menções genéricas às modalidades da educação básica, sem se referir à EJA (BRASIL, 2019).

Segundo Laffin (2018, p. 60), haveria nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) a mesma contradição da LDB, ao tratar a EJA baseada em uma concepção de tempo limite para prática educativa, ou seja, exprime a ideia de que a apropriação do conhecimento se dá somente em uma "idade certa". Além do mais, mostrou que até o início de 2015, dentre as universidades federais pesquisadas, as ofertas de disciplinas obrigatórias sobre a EJA estavam em Cursos de Pedagogia (em 66 licenciaturas), na maioria das vezes em disciplinas obrigatórias. A única outra



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

licenciatura que oferecia a disciplina obrigatória voltada à EJA era a de Educação do Campo. Em outras licenciaturas, os estudos sobre EJA são sempre pontualmente e em disciplinas eletivas/optativas (LAFFIN, 2018).

Na tese de Triches (2016) – que pesquisou 27 Cursos de Pedagogia, com oferta presencial, em Universidades Federais do país, uma por estado da federação, após as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP/2006) – a EJA foi indicada como campo de atuação para egressos de Cursos de Pedagogia por 16 das 27 Instituições Federais estudadas, mas em apenas 5 delas havia indicação de estágios obrigatórios nesta modalidade de ensino. Para além disso, a autora menciona que a modalidade em questão aparece com certa reincidência nas matrizes curriculares. Em suas palavras, “outra modalidade bastante mencionada é a EJA, presente em 23 IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], com 54 disciplinas (vinte obrigatórias, dezesseis optativas, onze disciplinas de NADE [Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos], cinco estágios e duas eletivas)”. (TRICHES, 2006, p.195)

Moura (2006, p. 162-163) anuncia que a ausência ou carência de formação inicial de professores para EJA “traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se tornam em lacunas às vezes intransponíveis [...] [que] são levados para serem ‘preenchidos’ nas instâncias de formação continuada”.

É preciso salientar, que ao rememorar a história da EJA na esfera da educação brasileira, nota-se que a modalidade educativa sempre foi vista como uma educação de menor valor, que pode ser realizada de forma aligeirada e generalista. Tais concepções foram herdadas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e ensino supletivo que “distanciam a EJA de um estatuto teórico, metodológico próprio” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79). Ou seja, é preciso superar a concepção de suplência na EJA e reconhecer a área como um campo diferenciado, com características e necessidades próprias.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

3. O que revelam os TCCs sobre a EJA

Como dito, o Estado do conhecimento sobre a EJA foi realizado no RI da UFSC a partir da palavra-chave: EJA (abreviada e por extenso)⁶. No primeiro levantamento foram identificados 118 TCC publicados nesta Universidade. Todos eles vinculados a cursos do campus central, em Florianópolis. Com todos eles tabulados, os classificamos em três grupos: a) *EJA como tema central* (34 TCCs); b) *EJA como tema secundário* (34); c) *não encontrado EJA* (50). Os textos deste último grupo (50 TCCs) foram excluídos na nossa análise, pois não localizamos nosso foco de estudo⁷. Assim, a continuação da pesquisa se deu com 68 TCCs.

De 68 TCCs que mencionavam a EJA, 38 são de cursos de licenciatura, (Pedagogia, de Matemática, de Física, de Ciências Biológicas, de Ciências Sociais, de História, de Química e de Educação do Campo) e os outros 30 trabalhos de cursos de Bacharelado (Serviço Social; Ciências Sociais; Letras Português; Fonoaudiologia; Biblioteconomia; Ciências Agrárias; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Econômicas; e Design).

Do grupo que classificamos como “EJA como tema *secundário*” (34 TCCs), 25 deles são de curso de bacharelado e nove de licenciatura. Por sua vez, os que mais nos interessam aqui, o grupo que tem a “EJA como tema *central*” (34 TCCs), 29 deles são da licenciatura e cinco do bacharelado. Essa constatação derrubou em partes nossa suposição inicial de que não encontraríamos TCCs em cursos de bacharelado e muito menos como tema central. Esse dado chama atenção, positivamente, comparando com estudos de Laffin (2018), pois não ter disciplinas específicas sobre o tema num curso não impede, ainda que possa dificultar, que outras formas de estudos sejam feitas.

Tratando apenas dos TCCs que tem a “EJA como tema *central*” (34 trabalhos), as produções vão de 2004 a 2022, com maior incidência entre 2016 e 2017 (com 13 trabalhos). No ano de 2022, até o mês de outubro quando realizamos o levantamento, quatro TCCs foram defendidos na UFSC. Do total de trabalhos

⁶ Este levantamento se deu a partir dos títulos dos trabalhos, das palavras-chave, da leitura dos resumos e fazendo pesquisas por palavras no interior dos textos.

⁷ Possivelmente parte desses trabalhos foram puxados pelo sistema por trazerem as palavras jovens e/ou adultos, mas não se referiam à educação. A grande maioria deles era da área da saúde.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

desse grupo, pelo menos 14 eram do Curso de Pedagogia, sendo que os cursos de licenciatura em matemática e Ciências Sociais tiveram três TCCs cada um deles.

Na continuação da pesquisa, apenas com este grupo de TCCs, fizemos uma classificação dos temas/assuntos tratados, separando-os por: *Sujeitos da EJA* (nove TCCs); *Espaço de Privação de Liberdade* (três); *Ensino/Estudo de matemática na EJA* (quatro); *Ensino de outras disciplinas na EJA* (quatro); *Estudo e Alfabetização/Letramento na EJA* (três); *Leitura e/ou escrita na EJA* (três); *Formação de Professores* (um); *Docência na EJA* (um); *Livro Didático* (um); *Estudo sobre práticas pedagógicas na EJA* (um); *a EJA nos trabalhos da ANPEd* (um); *Educação Especial na EJA* (um); *EJA e as TICs* (um TCC) (BRAZ, 2023).

Uma vez que só dois trabalhos pareciam focar nos docentes da EJA, fizemos uma nova busca no interior dos 34 trabalhos (excluindo os elementos pré-textuais e pós-textuais), pelo atalho “pesquisar ou pesquisa avançada”, utilizando as seguintes palavras-chave: *professor, docente, educador, formação, formação de professor/docente/educador*. Isso nos permite afirmar que professor/docente é mencionado em todos os TCCs que estudam a EJA, sendo que em alguns trabalhos com mais e em outros com menos reincidência; seja usando apenas a palavra professor ou, na maioria das vezes, utilizando docente e educador como sinônimos.

4. Dos professores e da formação docente para a EJA

Ao analisar os TCCs observamos que há uma discussão sobre a relevância do profissional docente que atua na EJA, assim como destaca-se as particularidades pedagógicas próprias desta modalidade de ensino. No TCC de Silva (2008, p. 36) ela chama a atenção para o papel dos docentes, defendendo que seja um “professor especial”, capaz de identificar o potencial de cada aluno, implementando práticas pedagógicas que sejam eficazes, que chamem a atenção do estudante para aspectos que sejam relevantes para a sua formação”. Por sua vez, Arrigoni (2016, p. 50) considera que os professores da EJA sejam “dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador”. Para Gutierrez (2021, p. 15) o docente nesta modalidade precisa assumir, outrora forçado a exercer, outras habilidades profissionais como “uma espécie de psicólogo que precisa tomar estudante a estudante, entendê-los e/ou



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

atendê-los em suas individualidades psicológicas, com o interesse em tornar o ensino mais ‘agradável’”. Na mesma direção, Souza (2022, p. 31) afirma que “ser professor da EJA de ensino fundamental ou médio é diferente do que trabalhar com crianças ou adolescentes, portanto é de suma importância que se especifique e se apresente às exigências da formação e da especificidade do trabalho com esses estudantes.”

Foi possível perceber que, na maioria dos trabalhos, há uma forma especial de descrever, qualificar o/a professor/a da EJA como: dinâmico, criativo, inovador, “professor especial”, “professor psicólogo” etc. Esse tipo de abordagem pode levar a uma superresponsabilização desse professor/a, reforçando a ideia de um “salvador/a da pátria”. Essa tendência pode contribuir para processos de intensificação, adoecimento e até precarização do trabalho docente, conforme pesquisadores tem demonstrado nas políticas recentes voltadas aos professores e à escola (EVANGELISTA, et al., 2014; SILVA, 2021).

Quanto à formação de professores para EJA, apenas cinco TCCs discutem sobre o tema de maneira mais recorrente, sendo que desses, o de Souza (2022) é o único que aborda o tema como questão central em toda a pesquisa. No TCC de Pereira (2017) há um subcapítulo destinado à discussão da formação de professores para a EJA. Ressalta-se que esses dois trabalhos foram elaborados por estudantes da licenciatura em Pedagogia na UFSC⁸.

Ao examinar os cinco TCCs constatamos que as/os autoras/es enfatizam a importância de uma preparação de professores para atuar na EJA. Alguns dão mais ênfase para a formação acadêmica inicial, outros também para a formação continuada. Por outro lado, há aqueles que recomendam uma formação e curso específico e focalizado, como é o caso de Arrigoni (2016, p. 56), ao defender que esta formação deva ter a EJA como centralidade visto “[...] às especificidades da modalidade de ensino, especificidade esta, que passa pelo modo de compreender os jovens em seu jeito de ser e estar no mundo, como sujeito de direito, responsável por sua própria ação, ator e participante da cultura e dos processos sociais”. No

⁸ TCCs intitulados como: “A formação inicial de professores/as para a EJA em curso de Pedagogia de instituições públicas da Grande Florianópolis” (SOUZA, 2022) e “Docência na EJA: O Acolhimento Como Princípio Educativo nas Aulas de Alfabetização Do Núcleo De Estudos Da Terceira Idade - NETI/UFSC” (PEREIRA, 2017).



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

TCC de Cardoso (2022, p. 56), ao mencionar sobre formação específica, destaca como uma ação improvável para o momento atual, lembrando das exigências recentes da BNCC também para EJA.

Nesta direção, Pereira (2017, p. 22) igualmente pontua no seu TCC, que ao incluir discussões sobre a EJA nos cursos de formação inicial de professores, deve-se valorizar o papel do docente nessa modalidade e também questionar a precarização do seu trabalho. Alerta que é preciso subtrair a abordagem assistencialista que ainda permeia essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que coloca os estudantes da EJA como protagonistas ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, se tratando ainda da relevância de abordar a EJA nos cursos de licenciatura, a pesquisa de Souza (2022, p. 63-64), que buscou investigar o currículo de Curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior públicas da Grande Florianópolis, observou que a EJA está incluída nos currículos dos cinco cursos estudados, embora não seja da mesma forma e com o mesmo espaço em todas as Instituições. Ela explica que por vezes, as IES não assumem o compromisso essencial da formação Inicial de professores para a EJA, “nem sempre tendo disciplina específicas sobre a modalidade e efetivando no geral uma formação genérica”, deixando muitas pendências formativas para a formação continuada.

Por fim, sobre formação continuada, Scandolaro Jr. (2008, p. 8), relata em sua pesquisa que mesmo o CEJA/Florianópolis oferecendo cursos com metodologia do *Telecurso 2000*, em Telessalas, “uma das maiores dificuldades encontradas nessa metodologia está na formação dos professores, visto que muitos não têm o tempo e nem acesso a tais informações. Sem contar a falta de incentivo e a pouca ajuda de custo para participação de eventos da área”.

5. Considerações Finais

Mostramos que algumas normativas legais trazem indicações acerca da necessidade de profissionalização do/a professor/a que atuará na EJA, mas na prática as implementações dessas legislações ainda são limitadas e lentas, ao encontro da carência de estudos da EJA e também pela escassez de produção sobre a formação docentes para a modalidade (LAFFIN, 2018; VENTURA, 2012).





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

As considerações apresentadas pelos autores dos TCCs encontrados convergem para um ponto em comum: a necessidade tanto da formação inicial quanto da formação continuada para os professores que atuam ou irão atuar na EJA. Essa não é uma questão recente, tendo em vista a história da EJA no Brasil. Há indicação de lacunas na formação de professores na graduação, reforçando a demanda por mais espaço nos currículos das licenciaturas, considerando o direito à formação inicial de docente para EJA e a necessidade de discussões sobre a especificidade dos sujeitos da EJA e de seus processos formativos, portanto, maior comprometimento com o campo. Diversos intelectuais têm abordado essas questões, reconhecendo a importância central que essa temática deveria assumir no campo da educação, especialmente para a implementação efetiva de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ARRIGONI, Nicole R.. *As juventudes na educação de jovens e adultos*. 2016. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ARROYO, M.. *Formação de educadores de jovens e adultos*. [Belo Horizonte, Brazil]: Brasília, DF: Autêntica; UNESCO. Ministério da Educação, SECAD, 2006.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE; MEC, 2006.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE; MEC, 2019.
- BRASIL. *Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: CNE; MEC, 2021.
- BRASIL. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define 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 a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.
- BRAZ, Milena B.. *A EJA nos TCCs da UFSC: aspectos gerais e reflexão para pensar a formação de professores*. TCC (Graduação), Curso de Pedagogia. Fpolis: CED/UFSC, 2023.
- CARDOSO, Ana P.. *Ensino de química na modalidade de educação de jovens e adultos: uma análise documental comparativa das diretrizes operacionais*. 2022. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Química, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

- D'AVILA, Gabriel S.. *Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014.
- GUTIERREZ, Bruna R. da S. S.. *Uma proposta de oficinas matemáticas em uma classe de idosos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI UFSC*. 2021. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- LAFFIN, M. H. L. F. Formação Inicial de Educadores no Campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 53–71, 16 ago. 2018.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012.
- PEREIRA, Maria A.. Docência na EJA: o acolhimento como princípio educativo nas aulas de alfabetização do Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI/UFSC. 2017. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- RIBEIRO, Lêda L.. *Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?* 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: UFSC, 2008.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, vol. 6, n. 19, set./dez. 2006.
- SCANDOLARA Jr., Rossano P.. *Contextualização do ensino da matemática na educação de jovens e adultos*. 2008. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SILVA, Amanda Moreira. *Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela forma de trabalho a serviço de um projeto hegemônico*. Curitiba: CRV, 2021.
- SILVA, Priscilla S. da. *Educação de jovens e adultos e serviço social: uma necessidade*. 2008. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SOUZA, R. B. *A formação inicial de professores/as para EJA em Curso de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis*. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- TRICHES, Jocemara. *A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2016.
- VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 21, n. 37, 2012.
- VENTURA, J.; BOMFIM, Maria I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.02, Abril-Junho 2015, 2015.

