

Orientação

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (Freire, 1991).

A todos (as) educadores (as) que colocam a força da Educação a serviço de seus sonhos e dos sonhos de jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Instituto Politécnico do Porto pela oportunidade de formação qualificada. Em especial ao meu orientador Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

À Magnífica Reitora do Instituto Federal Farroupilha, Professora Doutora Carla Comerlato Jardim e Pró-Reitores Professora Doutora Nídia Heringer e Professor Doutor Arthur Frantz.

Ao Diretor Geral do Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete, Professor Doutor Rodrigo Ferreira Machado pelo apoio e incentivo.

Às professoras do Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete, Ana Paula da Silveira Ribeiro, Calinca Jordânia Pergher, Elisandra Gomes Squizani, Francisca Brum Tolio, Graciela Beck de Bitencourt, Jamile Gonçalves Fabbrin e Rachel dos Santos Marques.

Aos egressos dos cursos de licenciatura que muito contribuíram com a pesquisa.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, considerada uma modalidade de ensino pela atual legislação brasileira, carece de uma formação inicial docente que a contemple em seus projetos pedagógicos e práticas educativas. O estudo teve por objetivo investigar o espaço da temática *Educação de Adultos* no processo de formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A partir de uma metodologia qualitativa, foram analisados os cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino. Nessa análise realizou-se estudo documental e aplicação de questionários e entrevistas, a fim de verificar se os cursos contemplam a EJA em seu Projeto Pedagógico; se oferecem disciplinas específicas sobre a EJA; que perspectiva o professor e o coordenador do curso têm em relação à formação específica e, por fim, qual a percepção dos egressos dos cursos quanto à sua preparação para o ensino de jovens e adultos. Os resultados apontam a importância da inclusão de uma disciplina específica que aborde a temática EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e revelam a necessidade de garantir sua presença em outros espaços de discussão e momentos de formação durante o curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Formação inicial docente;

ABSTRACT

The Youth and Adult Education, considered a teaching modality by the current Brazilian legislation, requires an initial teacher education that contemplates it in their pedagogical projects and educational practices. The purpose of this study was to investigate the space of the adult education in the process of initial teacher training in the undergraduate courses. From a qualitative methodology, the undergraduate courses of a Federal Teaching Institution were analyzed. In this analysis a documentary study and application of questionnaires and interviews were carried out, in order to verify if the courses contemplate the Youth and Adult Education in their Pedagogical Project; specific subjects in the Youth and Adult Education; what perspective the teacher and the coordinator of the course have in relation to the specific training and, finally, what the graduates' perception about their preparation for the youth and adults teaching. The results point to the importance of including a specific subject that addresses to the Youth and Adult Education theme in the curriculum of undergraduate courses and reveals the need to guarantee their presence in other discussion spaces and training moments during the course.

KEYWORDS: Youth and adult education; Initial teacher education;

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO, TEORIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR.	5
1.1. Aspectos históricos e legais	5
1.2. Especificidades do trabalho educativo com adultos	17
1.3. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil	22
1.3.1. Formação inicial docente nos Institutos Federais de Educação	30
1.4. Formação inicial docente para educação de jovens e adultos	32
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	37
2.1. Problema e Objetivos	37
2.1.1. Problema e sua justificção	37
2.1.2. Objetivos	38
2.2. Metodologia	39
2.2.1. Caracterização da pesquisa qualitativa	39
2.2.2. Estudo de caso	40
2.3. Local de estudo e participantes	41
2.3.1. Local de estudo	41
2.3.2. Participantes	44
2.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	45
2.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	47

2.6. Confiabilidade e validade	47
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
3.1. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFE.	51
3.2. Entrevistas realizadas com os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura do IFE.	54
3.3. Entrevista realizada com a professora que ministra a disciplina referente à temática Educação de Adultos nos cursos de licenciatura.	57
3.4. Questionários realizados com os licenciados pelo IFE.	61
3.5. Entrevistas realizadas com licenciados pelo IFE que atuam na Educação de Jovens e Adultos.	65
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	83
APÊNDICE A - TCLE Entrevistas	84
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos de licenciatura	87
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a professora que ministra a disciplina específica de EJA nos cursos de licenciatura	90
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com egressos dos cursos de licenciatura	92
APÊNDICE E - TCLE Questionário	94
APÊNDICE F - Roteiro do questionário realizado com os egressos dos cursos de licenciatura	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ACC - Atividades Complementares de Curso

Art. - Artigo

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CES - Centro de Estudos Supletivos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFE - Instituto Federal de Educação

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PeCC - Prática enquanto Componente Curricular

PNE - Plano Nacional de Educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PNLD/EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Percentual de docentes com curso superior no Brasil	29
Figura 1 - Modalidades dos cursos ofertados pelos IFE	43
Gráfico 1 - Formação inicial dos egressos participantes da pesquisa	44
Gráfico 2 - Quantidade de disciplinas específicas de EJA	62

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de adultos no Brasil caracterizou-se pela ausência de investimentos e descontinuidade das políticas públicas. As ações governamentais não eram suficientes para atender à demanda e aos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 garante a oferta de educação básica gratuita para todos aqueles que não tiverem acesso a ela em idade própria.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino pela legislação brasileira. Embora o presente estudo aborde a formação inicial de professores para atuar nessa modalidade, é necessário reconhecer que no Brasil a EJA sempre ultrapassou os muros da escola, abrangendo diversos processos formativos através da atuação dos movimentos sociais e comunitários.

Ao pensar a EJA no contexto escolar como mais uma modalidade de ensino, surge a necessidade de refletir e aprimorar a prática educativa com esses jovens e adultos que retornam à escola. Freire (1991) defende:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. 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 sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58).

Partindo do pensamento de Paulo Freire, que destaca a formação docente e a importância da reflexão sobre a prática, o presente estudo busca contribuir para uma discussão sobre o espaço ocupado pela EJA na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Os jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar, quase em sua totalidade, são trabalhadores pertencentes às camadas populares e que, em certo momento de suas vidas, foram excluídos do sistema educacional. Assim, carecem de educadores, currículos e práticas pedagógicas que considerem

suas histórias de vida e oportunizem aprendizagens significativas. Sobre a formação desses educadores, Arroyo (2006), afirma:

Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a educação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (Arroyo, 2006, p.18).

Para contribuímos com essa construção, precisamos discutir o espaço da temática Educação de Adultos nos cursos de formação docente e as percepções que os licenciados alcançam durante a graduação.

Considerando a legislação referente à formação de professores, os projetos pedagógicos dos cursos e a percepção de coordenadores, professores e egressos, essa pesquisa estruturada em três capítulos, apresenta conquistas, dificuldades, caminhos e desafios dessa modalidade.

No capítulo I, denominado *Educação de Adultos: contexto histórico, teorias pedagógicas e formação inicial do educador*, apresentam-se aspectos históricos e legais, especificidades do trabalho educativo com adultos e o cenário da formação inicial docente para educação básica e para a modalidade EJA.

No Capítulo II, denominado *Estudo Empírico*, apresenta-se a metodologia utilizada na presente pesquisa, sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. O local de estudo foi um Instituto Federal de Educação - IFE e os participantes foram os coordenadores, um professor e egressos dos cursos de licenciatura dessa Instituição. Para o recolhimento de dados realizou-se pesquisa documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista.

Já no capítulo III, apresenta-se a análise e discussão dos resultados, considerando a informação recolhida através dos procedimentos metodológicos previamente definidos. Para responder o problema inicial e alcançar os objetivos do estudo, procurou-se comparar e relacionar os dados encontrados na pesquisa empírica com os conceitos teóricos.

Após os três capítulos, seguem as considerações finais, com um olhar reflexivo e crítico sobre a abordagem da temática Educação de Jovens e Adultos na formação inicial docente. Apresentam-se também as referências bibliográficas e apêndices produzidos durante a pesquisa.

1. CAPITULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO, TEORIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR.

1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Para aprofundarmos a pesquisa sobre a Educação de Adultos e sua abordagem nos cursos de formação docente é fundamental analisarmos seus aspectos históricos e legais no contexto brasileiro.

Conforme Fernandes (1989), as populações indígenas que por aqui viviam já possuíam características próprias de se fazer educação. Com base nisso, devemos considerar que antes mesmo da colonização, os índios que aqui habitavam, viviam em comunidades e seus ensinamentos os acompanhavam ao longo da vida. Embora haja poucos registros oficiais desta época, podemos considerar que os índios aprendiam de forma espontânea, guiados por suas tradições.

Com a chegada dos jesuítas, no período colonial, a população adulta começa a receber instruções que visam à doutrinação religiosa. Segundo Paiva (1973), “através das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos”.

Com a independência do Brasil, em 1822, inicia-se a escrita da primeira Constituição Brasileira. Promulgada em 1824, ela prevê que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Amparado por essa premissa, em setembro de 1878, ainda no período imperial, o decreto 7.031 criou cursos noturnos para adultos analfabetos em escolas públicas.

Com a Constituição de 1891 fica decretado que o adulto analfabeto não teria direito ao voto. Surge, então, uma preocupação com a alfabetização de adultos, e intensifica-se a criação de várias campanhas e programas, alguns deles promovidos por associações de intelectuais e outros pelos próprios estados e municípios.

A partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que incentivava a erradicação do analfabetismo, o governo criou a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

A Campanha de Educação de Adultos pretendia-se numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (Scortegagna e Oliveira, 2006, p. 4).

As Campanhas Nacionais de Educação de Adultos contavam com recursos previstos no Decreto – Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário e tratava sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Em regulamentação ao Fundo Nacional do ensino primário, o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 autorizou a concessão do auxílio federal para o ensino primário, estabelecendo em seu Art. 4º que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Nessa época a preocupação com a alfabetização dos adultos ainda era decorrente de um pensamento que julgava o analfabeto como um ser desqualificado e responsável pelo não desenvolvimento do país. O adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (Cunha, 1999).

Com a intensificação das campanhas de alfabetização esse cenário da educação de adultos começou a ser discutido e criticado, iniciando uma mobilização pelas reformas de base. Nesse período o educador Paulo Freire, juntamente com um grupo de educadores do Pernambuco, indica a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando; e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (Soares, 1996).

Em 1963, considerando a crise das ações educacionais voltadas aos adultos, o Ministério de Educação e Cultura - MEC decide encerrar a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e o educador Paulo Freire fica encarregado pela elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

Com o golpe militar, em 1964, as ideias do educador Paulo Freire começaram a ser vistas como uma ameaça ao regime. Perseguido, Paulo Freire buscou exílio no Chile e não conseguiu dar continuidade ao programa de alfabetização para adultos no Brasil.

Para atendimento à população adulta, o governo militar cria através da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com estatuto aprovado através do Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968. Nesse Estatuto fica definido que o MOBRAL terá como finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos.

Ao pensar nos métodos empregados por Paulo Freire e pelo MOBRAL destaca-se a comparação apresentada por Horiguti (2009):

Acreditamos que o “método” de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o

trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos. (Horiguti, 2009, p. 04).

Ainda durante o período de vigência do MOBRAL, destaca-se a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu capítulo IV, art. 24, essa lei trata do Ensino Supletivo, definindo sua finalidade:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Para atender o disposto no Art. 24, o MEC implantou os Centros de Estudos Supletivos - CES. Porém, para Di Pierro (2005), a "doutrina do ensino supletivo", não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos, difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire. Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

O MOBRAL foi extinto em 25 de novembro de 1985, após 18 anos de vigência. O decreto nº 91.980/85 alterou sua denominação, criando a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR e definindo

que essa deveria fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Para Haddad e Di Pierro (2000), se em muitos sentidos a Fundação EDUCAR representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

Em 1985, com o fim do regime militar, o Brasil passa para um regime democrático e o presidente José Sarney assume o governo. Considerando as profundas transformações ocorridas na sociedade brasileira, o governo resolveu convocar uma Assembleia Nacional Constituinte para elaboração de uma nova Constituição Federal.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a EJA é reconhecida como modalidade de ensino com características próprias, e os jovens e adultos brasileiros passam a ter garantida a oferta gratuita da educação básica. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), 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.

Em 1990, no início do governo de Fernando Collor de Mello, a Fundação EDUCAR, que havia substituído o MOBRAL, foi extinta. Para Haddad e Di Pierro (2000), essa medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de

alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Di Pierro (2001) considera que essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos.

Considerando os aspectos legais, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação - LDB estabeleceu em seu artigo 4º § VII, que os sistemas de ensino deveriam ofertar educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Presidência da República, 1996).

Já em seu artigo 38 previu a redução da idade mínima para candidatar-se ao exame supletivo:

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 os 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.

Para Haddad e Di Pierro (2000) a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa

indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

Posterior à alteração da LDB, em 1997 ocorreu na cidade de Hamburgo na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA. Nessa conferência foi escrita a Declaração de Hamburgo, que em seu item 09 destaca:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (Declaração de Hamburgo, 1997).

Para Di Pierro e Haddad (2015), a Declaração de Hamburgo exerceu influência intelectual e política sobre a Educação de Jovens e Adultos, renovando o conceito que delimita o campo e impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida.

Mesmo com a Declaração de Hamburgo, no Brasil o governo de Fernando Henrique Cardoso ao efetivar algumas reformas educacionais, remete para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade pela EJA. Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional. Fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNEJA - e, por meio do Programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo. (Di Pierro, 2005).

Em 1996, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, surge um novo programa de alfabetização de adultos, o Programa de Alfabetização

Solidária - PAS. O referido programa sofreu algumas críticas, as quais defendiam que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. (Stephanou & Bastos, 2005, p. 272).

Já em 1998, por meio da portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, universidades e movimentos sociais.

Através da Lei nº 10.172, em 2001 o Congresso Brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE, que em seu capítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos enunciou 26 metas, dentre as quais, Di Pierro (2010) destaca cinco objetivos:

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
- 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
- 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Para Di Pierro (2010) embora o PNE tenha previsto um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de educação de jovens e adultos pelos sistemas de ensino, essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano.

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva é empossado presidente do Brasil e logo anuncia o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, que segundo o MEC é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

Além do PBA, durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, período de 2003 a 2010, destaca-se outras ações voltadas à Educação de Adultos, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o PRONERA, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Di Pierro (2010) constata que no último ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva o ativismo do governo no campo da educação de jovens e adultos não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo seria alcançada, nem mesmo a superação do analfabetismo.

Em 2011, Dilma Roussef, pertencente ao mesmo partido de Luís Inácio Lula da Silva, assume a presidência da república. Além de dar continuidade a algumas ações criadas no governo Lula, uma das grandes frentes de investimento do governo de Dilma Roussef foi o Programa Nacional de Acesso

ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, estabelecido pela Lei nº 12.513/2011, que visa à ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O PRONATEC tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração. O PRONATEC é desenvolvido através da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho aprova o PNE, estabelecendo diretrizes para a política educacional brasileira dos próximos dez anos a partir da definição de 20 metas e suas respectivas estratégias. Relacionada à temática Educação de Adultos destaca-se a meta 08, que prevê elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 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. Para cumprimento da meta 08 o PNE apresenta seis estratégias. Assinala-se a estratégia 8.3, que propõe a promoção do acesso a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio gratuitamente. Já a meta 09 visa elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 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 cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Para cumprimento da meta 09, o PNE apresenta 11 estratégias, sendo que a estratégia 9.6 pretende que sejam realizados exames específicos para aferição da alfabetização de jovens e adultos maiores que 15 anos. Também voltada para essa modalidade, a meta 10 almeja oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à

educação profissional. Nesse sentido, a estratégia 10.3 pretende fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da EJA e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

O monitoramento e avaliação periódica do PNE são gerenciados pelo MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação - CNE; Fórum Nacional de Educação. Já o INEP é responsável pela produção de estudos para subsidiar o monitoramento do PNE, realizado por meio das publicações de Relatórios de Monitoramento bienais, estudos e pesquisas da Série PNE em Movimento e pelo Painel de Indicadores.

Ao analisar o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, publicado em 2018, constata-se que as metas 8, 9 e 10, relacionadas à Educação de Adultos, não foram alcançadas conforme índices previstos para o biênio 2016-2018.

Dilma Roussef presidiu o país até agosto de 2016, quando sofreu um impeachment, assumindo a presidência o então vice-presidente Michel Temer. Segundo o MEC, em 2017 o Brasil ainda tem 13,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Para reverter esse quadro, o Ministro de Educação promete ampliar o PBA.

Outra ação do atual governo foi retomar no ano de 2017 a certificação através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja, instituído pela portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002 e apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Presidência da República, 2002).

Após sua criação em 2002, o Encceja não foi realizado nos anos de 2003 e 2004. O INEP voltou a realizá-lo em 2005 e em 2009 resolveu suspendê-lo temporariamente, passando a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como meio de certificação.

Segundo o MEC, o Encceja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. O Encceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova.

Desde sua criação, especialistas em EJA, gestores e professores das redes públicas de ensino se manifestaram por meio dos fóruns de EJA e criticaram a construção de um exame nacional para certificar jovens e adultos, pois temiam que o Estado deixasse de investir na educação de adultos.

Segundo Vieira (2006), com o Encceja o Estado deixa de ser executor de políticas para se tornar apenas um Estado avaliador. Além disso, ela alerta para o risco do exame provocar a desescolarização da EJA. A autora entende que ao certificar os adultos por meio de um exame, esses não precisarão retornar ao processo escolar.

Recentemente, a Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Com a referida alteração na legislação, os artigos 3º, 37 e 58 passam a contar com a seguinte redação:

“Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

“Art. 58 § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.”

Entende-se que apenas repensar a Educação de Adultos em aspectos legais não é o suficiente para garantir o acesso, a permanência e o êxito de jovens e adultos em processos de formação e escolarização. A Educação de Adultos precisa ser assegurada também na prática pedagógica, no desenvolvimento de processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos.

1.2. ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO COM ADULTOS

Após uma análise dos aspectos históricos e legais da educação de adultos no Brasil, pensemos nas especificidades e características desse contexto. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, Lei 9.394/96, a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino. Conforme art. 37 da LDB, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Como qualquer outra modalidade de ensino, a EJA possui suas singularidades e embora a Constituição Federal em seu artigo 208 garanta a oferta de educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sabemos que somente a previsão legal de oferta não garante o atendimento às especificidades dessa modalidade.

Em uma caracterização da EJA é preciso mencionar a Educação Popular, mesmo que esta esteja presente principalmente em espaços não formais. Essa especificidade está fortemente ligada aos aspectos históricos da EJA no Brasil, quando em meados de 1960, apresenta-se uma pedagogia voltada às

camadas mais populares. De tantas interpretações para o conceito de Educação Popular, optou-se por Silva (2000), que tão claramente define:

Educação Popular refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de 'educação popular' visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação. (Silva, 2000, p. 48).

A Educação Popular visa o reconhecimento do saber do aluno através de uma postura dialógica, que promova a educação libertadora e emancipatória. Por isso, acredita-se que essa deve ser considerada mais uma de tantas peculiaridades da EJA.

Para uma prática docente a partir da perspectiva dialógica, visando à emancipação dos jovens e adultos, o educador encontra outro desafio: a escolha dos suportes didáticos que usará em sua prática docente. Considerando ações governamentais, destaca-se o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD/EJA.

Em 1985, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, o Governo Federal criou através do Decreto nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Já o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Segundo o MEC, após essa alteração o PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Especificamente para a EJA, a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, dispõe sobre o PNLD/EJA, com o objetivo de disponibilizar livros didáticos aos estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do PBA e das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio.

Ressalta-se que segundo o MEC, para criação do PNLD/EJA foram considerados fatores importantes como: as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira; o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica, bem como a previsão constitucional sobre o fornecimento de material didático; o PNE que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos pela rede de ensino; a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que apenas a escolha de suportes didáticos específicos não garante a formação de cidadãos conscientes e a promoção de aprendizagens significativas. As práticas pedagógicas devem utilizar recursos que possibilitem o respeito aos saberes com que os educandos chegam à escola e permita discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes e relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2002).

As especificidades da EJA estão previstas no Parecer nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a EJA, quando em sua página 9, afirma que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Reconhece-se a importância de identificarmos quem são os sujeitos da EJA. Arroyo (2006) define que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e

adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (Arroyo, 2006, p. 22).

De acordo com o Censo Escolar 2017 do INEP, há no Brasil 3.598.716 alunos matriculados na EJA. Desses, 2.172.904 no ensino fundamental e 1.425.812 no ensino médio. Ao analisar a faixa etária desses alunos percebe-se que 1.903.385 possuem até 24 anos de idade, que corresponde a 53% dos alunos matriculados na EJA, e 1.695.331 possuem idade igual ou superior a 25 anos, correspondendo a 47% das matrículas nessa modalidade.

Brunel (2004) aponta o fato do rejuvenescimento da população que freqüenta a EJA. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço, o que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação.

Ponderando os dados apresentados pelo Censo Escolar 2017 constata-se a heterogeneidade dos alunos da EJA. É comum encontrar na mesma sala de aula pessoas com as mais distintas idades. Essa diferença na faixa etária dos alunos pode ser considerada mais uma característica específica da EJA.

Para Carrano (2005),

[...] a heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a *rurbanização* (Freyre, 1982) de determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social. (Carrano, 2005, p. 153).

Embora a problemática geral da presente pesquisa aborde a formação inicial docente, entende-se que outra especificidade da EJA é a formação dos educadores por meio de suas experiências e da formação continuada. Para Tardif (2000), as práticas docentes são delineadas não apenas pelos saberes

adquiridos nas universidades, mas também pelos saberes conquistados através de suas experiências. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Analisando pesquisas já realizadas sobre a formação de professoras que atuam na EJA, percebe-se que além da formação inicial, é imprescindível que haja a formação continuada destes professores. Moura (2009) destaca a necessidade de formação continuada aos educadores:

Tem-se clareza de que a formação continuada é fundamental, mas ela se resente de uma base teórica sólida por parte dos educadores, adquirida através da formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. Também ainda é tímida, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA. (Moura, 2009, p. 64).

Considerando as características específicas da EJA, as DCN para a Educação Básica também enfatizam a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a modalidade:

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes. (Presidência da República, 2013 – DCN pág 127).

Analisando as singularidades da EJA, defende-se que além de um modelo pedagógico próprio que permita o aprendizado conforme as DCN, a EJA carece de uma política de formação inicial de professores que reconheça a

importância da abordagem dessas especificidades durante os cursos de licenciatura.

1.3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Ao considerar os aspectos legais da formação inicial de professores brasileiros volta-se ao século XIX, quando foram criadas as Escolas Normais. Em Niterói, município da província do Rio de Janeiro, através do decreto nº 10 de 10 de abril de 1835, implementou-se a primeira Escola Normal das Américas. Conforme art. 1º a Escola Normal tinha como finalidade:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete.

Segundo art. 4º poderia candidatar-se a uma vaga na Escola Normal, os cidadãos brasileiros, maiores de dezoito anos, com boa morigeração, e que soubessem ler e escrever.

O decreto nº 10, estabelecia também que, os professores que estivessem em exercício e quisessem entrar na escola poderiam optar pelo seu salário atual e uma pensão de vinte mil réis. Por outro lado, os que se recusassem a frequentar a escola e tivessem de 10 a 15 anos de magistério, seriam aposentados com meio ordenado; se tivessem de 15 a 20 anos de magistério com dois terços de seus ordenados e quando completassem mais de 20 anos de magistério com seus ordenados integrais.

Em 1849, o presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, decidiu fechar a Escola Normal de Niterói, pois a considerava muito onerosa,

substituindo-a por professores adjuntos. Com isso, os novos professores preparavam-se ao atuar como ajudantes do regente de classe. Até que em 1859, a Escola Normal de Niterói foi reaberta.

Segundo Saviani (2009), o funcionamento das Escolas Normais se estabeleceu no Brasil, a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890. Essa reforma propôs o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. O modelo da Escola Normal se estendeu por todo país capacitando profissionais para a educação primária, de 1ª a 4ª série.

Com a atuação de Anísio Teixeira na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, a formação técnica de professores primários, secundários e especializados foi regulamentada, através do Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932, transformando em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Para dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal foi designado o professor Manuel Bergström Lourenço Filho.

O Instituto de Educação era composto por pré-escola, escola primária, escola secundária, escola de professores, com dois anos em nível superior, para a qual exigia-se o certificado de conclusão do curso secundário, e por uma escola de aplicação das práticas docentes. Coube ao Instituto de Educação do Distrito Federal a missão de formar professores em nível superior para atuarem na educação primária.

Segundo GATTI (2010) foi no início do século XX que se manifestou a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

O decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização universitária e apresenta a necessidade de profissionais capacitados para a atuação em nível secundário:

Art. 305. No empenho de elevar, quanto possível, a capacidade didática dos atuais membros do magistério secundário da República, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por intermédio do Departamento Nacional de Ensino, providenciará, no caso de ginásios federais, e realizará acordo com os ginásios e outros estabelecimentos equiparados de ensino secundário, afim de que, anualmente, parte do professorado respectivo possa realizar cursos de aperfeiçoamento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

§ 1º Nos termos deste artigo os atuais professores dos estabelecimentos de ensino secundário deverão adquirir habilitação nas disciplinas relativas à educação e às ciências ou letras que lecionam, de acordo com programas e instruções oportunamente expedidos.

§ 2º Os cursos de que trata o parágrafo anterior terão existência transitória e deverão desaparecer logo que as necessidades de ensino secundário possam ser atendidas pelos professores licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

§ 3º Aos habilitados no curso acima, instituído será conferido certificado especial.

Em conformidade com o Decreto nº 19.852, a formação docente foi redirecionada das Escolas Normais para as Universidades. Assim, a Escola de Professores de São Paulo integrou-se à Universidade de São Paulo - USP e a Escola de Professores do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal.

Através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, composta por quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Havia também uma seção especial chamada Didática. Conforme seu art. 1º, uma de suas finalidades era preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Já em seu art. 51, previa que a partir de 01 de janeiro de 1943, para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades

particulares, seria exigido o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada.

Durante o Governo de Getúlio Vargas, constituiu-se um processo de legislação das políticas educacionais, para isso várias leis foram publicadas no período de 1942 a 1946. O Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal que reforçava que a finalidade da Escola Normal era prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e estabelecia que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos. O primeiro daria o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Essa organização da formação de professores para o nível primário e secundário prevaleceu até a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. A referida lei fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, entendendo por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau, com duração de oito anos letivos, e por ensino médio, o de segundo grau, com duração de três ou quatro séries anuais.

Em seu art. 30 a Lei nº 5.692/71, tratava da formação mínima para exercício do magistério:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores.

Assim, as licenciaturas deviam ser oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitação por área de conhecimento para o ensino de primeiro grau.

Em 1982, o Governo Federal criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs. Segundo Pimenta (1995), os CEFAMs foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida.

Ao findar o período de ditadura militar, um governo civil foi empossado no dia 15 de março de 1985 e dois anos depois, ocorreu a convocação de um Congresso Nacional Constituinte, que escreveria uma nova Constituição brasileira, a qual veio a ser promulgada em 5 de outubro de 1988. A existência de uma nova Constituição brasileira permitiu o prosseguimento das discussões sobre os temas educacionais, visando à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da formação docente em seu título VI, nominado “Dos Profissionais da Educação” composto pelos artigos 61 a 67.

O artigo 61 define quem são os profissionais da educação e em seu parágrafo único estabelece os fundamentos da formação desses profissionais, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

Parágrafo único. 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, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Considera-se muito importante a associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

O artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Conforme artigo 63 cabe aos institutos superiores de educação manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O artigo 64 estabelece que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Segundo o artigo 65, a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

O artigo 66 trata do magistério superior e estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Já em seu artigo 67, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

Conforme Censo Escolar 2017 do INEP, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Em relação à escolaridade, o censo escolar apresentou o percentual de docentes com curso superior na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial. Nesse cenário o

INEP considerou se as escolas estão localizadas na zona urbana ou rural. A tabela 1 apresenta os referidos dados:

Tabela 1: Percentual de docentes com curso superior no Brasil.

Local	Percentual de docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino.									
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
Total	67,8	66,6	69,3	82,1	77,0	86,6	93,8	90,1	85,5	88,7
Urbano	69,7	67,5	72,1	85,8	80,0	91,3	94,1	89,8	90,6	88,7
Rural	52,8	49,8	54,0	64,5	60,4	67,5	89,0	96,2	56,6	87,0

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 1, percebe-se que a Educação Infantil é a etapa da educação brasileira que possui maior quantitativo de professores sem curso superior. Ao analisar as modalidades, destaca-se que no resultado total a Educação de Jovens e Adultos apresenta o menor percentual de docentes com curso superior.

O Censo Escolar 2017 apresentou também, dados específicos sobre a formação dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica. Observou-se que 74,2% desses docentes possuem curso de licenciatura; 4,2% possuem curso superior bacharelado; 6,5% estão com o curso superior em andamento; 10,4% possuem curso de nível médio normal/magistério; 4,5% possuem curso de nível médio e 0,3% possuem apenas o ensino fundamental.

Analisando os dados do Censo Escolar 2017 constata-se que 567.600 docentes que atuam na educação básica brasileira, não possuem curso de licenciatura. O Brasil terá que ampliar e fortalecer a formação inicial docente

em cursos de licenciatura para atendimento da formação exigida na LDB e principalmente para qualificação do ensino ofertado nas escolas.

1.3.1. Formação inicial docente nos Institutos Federais de Educação

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores para a Educação Básica, tornou-se um tema presente nas discussões das políticas para a educação brasileira.

Segundo os dados publicados no relatório denominado "Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais", produzido por uma Comissão Especial, formada por membros do Conselho Nacional e da Câmara de Educação Básica, instituída para estudar medidas que visavam superar o déficit docente no Ensino Médio, em 2007 havia a necessidade de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio, particularmente para as disciplinas de Física, Química, Matemática, e Biologia. Ao final desse documento, foram apresentadas as estratégias para a superação da escassez de docentes, entre elas, a instituição de uma política nacional de formação de professores.

No ano de 2008, a presidência da República do Brasil, através da Lei 11.892, institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A lei 11.892/2008, em seu art. 7º, § VI, estabelece que um dos objetivos dos IFE é ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Atualmente, existem, 38 IFE presentes em todos os estados do país, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores

de tecnologia e licenciaturas. Os IFE são instituições voltadas para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, focalizadas na oferta de cursos de ensino médio integrado. Porém, outras demandas foram atribuídas aos IFE. O artigo 8º da Lei 11.892/2008 determina que no desenvolvimento de sua atividade acadêmica, os IFE deverão garantir o mínimo de 20% de suas vagas, em nível superior, para a formação docente.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia provêm da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. O fato dos IFE originarem de instituições que desenvolviam um trabalho educativo voltado ao ensino técnico e profissionalizante gera muitos questionamentos sobre as possíveis dificuldades e potencialidades dos cursos de formação de professores nos IFE. Segundo Lima (2012):

Para esta discussão, ainda não estão claras quais as potencialidades e dificuldades de uma instituição de educação profissional, realizar a formação de professores. O seu indicativo histórico, de formação técnica, pode incidir que a formação será realizada de forma tecnicista e pragmática, cujo viés caracteriza o ensino profissional. No entanto, os diferentes níveis de ensino em mesmo local, oferecidos pelos IFE, permite uma aproximação do mundo do trabalho, por exercer a formação de professores da educação básica em mesmo locus onde ocorre a prática profissional do professor de educação básica. (Lima, 2012, p. 75).

Considerando que a universidade é o locus tradicional da formação de professores, ao ofertar este tipo de formação nos IFE, é necessária uma reflexão acerca das diferenças e particularidades da mesma nestas novas instituições.

1.4.FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao analisar aspectos legais referentes à formação docente específica para a EJA, destaca-se a LDB, que em seu art. 4º inciso VII, reconhece a necessidade de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Para ofertar essa educação escolar regular considerando as características próprias da EJA, que atende pessoas com experiências e singularidades, entende-se que a formação do educador também deve ser diferenciada.

Em seu art. 61 a LDB considera a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atenderem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Já o art. 62 esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura. Porém, nos demais artigos destinados à EJA, não aparece nenhuma alusão a respeito da formação do educador para a EJA.

Ainda no âmbito legal, o Parecer nº 11/2000 do CNE, aprovado em 10 de maio de 2000, ao estabelecer as DCN para a EJA, definiu que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da Educação de Jovens e Adultos (Presidência da República, 2000).

O Parecer nº 9/2001, do CNE, que definiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovado em 08 de maio de 2001, e publicado em 18 de janeiro de 2002, também aborda a EJA:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da

mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica. (Presidência da República, 2002, DCN - p. 26).

Porém, o mesmo Parecer nº 09/2001 do CNE, revela uma realidade da educação brasileira, as temáticas referentes à EJA, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos.

Para Arroyo (2006), se caminarmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para formação desses educadores. (Arroyo, 2006, p. 21).

Para atender as especificidades da EJA, a formação inicial de educadores deve contemplar essas particularidades nos cursos de licenciatura.

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor. (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001, p. 69).

No momento de reflexão da formação inicial do educador é preciso contemplar as especificidades da EJA, é imprescindível considerar a história

das conquistas dessa modalidade e a história de vida desses jovens e adultos. Arroyo (2006) aponta:

quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA. (Arroyo, 2006, p. 20).

Acredita-se que os cursos de licenciatura, através de disciplinas específicas e espaços de discussão da temática, podem oportunizar aos futuros educadores de jovens e adultos, a construção de conhecimentos que considerem aspectos históricos dos desafios e conquistas da EJA.

Em 2006, durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, Di Pierro apontava a ausência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e alternativas encontradas por algumas instituições:

Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA. (Di Pierro, 2006, p. 285).

Conforme a autora afirma, muitas instituições, através de alguns esforços, estão conseguindo oportunizar aos licenciandos momentos de formação para atuar na EJA.

Apesar desse esforço por parte das instituições, não se pode deixar de apontar a ausência dessa temática em projetos de extensão, seminários, jornadas acadêmicas, programa de iniciação à docência e estágios curriculares.

Repensando a formação inicial de educadores de jovens e adultos, concorda-se com Arroyo (2006) ao defender que uma tarefa muito séria e desafiante, será pensar um programa, uma política de formação que coloque como eixo de sentido o domínio de uma sólida base teórica construída, tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas.

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. **PROBLEMA E OBJETIVOS**

2.1.1. **Problema e sua justificação**

Gil (2002) define pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Toda pesquisa parte de uma pergunta, uma dúvida para a qual se busca a resposta.

A problemática geral da presente pesquisa é discutir o espaço ocupado pela temática *Educação de Adultos* na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Ao refletirmos sobre a temática Educação de Adultos, muitas potencialidades, dificuldades e desafios são colocados em discussão. Entende-se que a Educação de Adultos no Brasil deve ser contemplada por políticas públicas que garantam a universalização de vivências educativas para todos os adultos. Numa análise das políticas públicas brasileiras para Educação de Adultos devemos considerar a Constituição Federal:

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

No intuito de atender essa previsão de oferta de educação gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, em 1996 a EJA foi

incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, tornando-se uma modalidade de ensino. Considerando a Educação de Adultos uma modalidade de ensino, o PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período 2014-2024, aborda a temática nas metas 9 e 10.

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.

Embora apresente metas para a Educação de Adultos, o PNE não detalha estratégias para o aprimoramento da Formação de Educadores, desconsiderando a importância do papel dos docentes no cumprimento das referidas metas.

Reconhecendo as especificidades da EJA e a necessidade de uma formação inicial que prepare para a prática docente nessa modalidade de ensino, desenvolvo minha pesquisa na temática Formação Inicial de Educadores que poderão atuar com adultos.

2.1.2. **Objetivos**

A finalidade geral da pesquisa é analisar a abordagem da temática *Educação de Adultos* na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Como objetivos específicos podemos relacionar:

- Analisar fatores da formação docente brasileira relacionados com a Educação de Adultos.
- Perceber o envolvimento dos cursos de licenciatura com a temática de Educação de Adultos.
- Identificar a percepção dos egressos dos cursos de licenciatura quanto à sua preparação para o ensino de jovens e adultos.

2.2.METODOLOGIA

2.2.1.Caracterização da pesquisa qualitativa

A pesquisa foi realizada através de metodologia qualitativa, buscando compreender qual o espaço que a Educação de Adultos ocupa na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (Minayo, 2001).

Para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar os procedimentos de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Em relação à pesquisa de campo, Gil (2002), afirma que a mesma pode ser desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado ou por entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

Considerando os conceitos definidos pelos referidos autores, para responder a problemática da pesquisa optou-se pela abordagem bibliográfica e de campo, uma fase da pesquisa complementando a outra.

2.2.2. Estudo de caso

A fim de atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo de caso, analisando o contexto das licenciaturas de um IFE.

O estudo de caso contribui, de forma coerente, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, permitindo uma investigação para se preservar as características significativas dos eventos da vida real, como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos (Yin, 2015).

Para Yin (2015), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes, contando com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescentando duas fontes de evidências: observação direta e série sistemática de entrevistas. O poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Assim, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que inclui a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica

do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo

O presente estudo foi desenvolvido analisando o contexto das licenciaturas de um IFE. Os IFE integram a Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica de Educação.

A história da Rede Federal de Educação teve início em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos CEFETs.

Segundo histórico do MEC, na década de 1980 um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços e para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis de qualidade da oferta.

Cobrando todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Em 29 de dezembro de 2008, 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 07 escolas técnicas federais e 08 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os IFE.

Conforme dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, atualmente 38 IFE,

dois CEFETs e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 campi, mais de um milhão de matrículas de alunos e cerca de 80 mil servidores, professores e técnico-administrativos.

A estrutura organizacional dos IFE é composta por Reitores, Pró-Reitores e Diretores Gerais de Campus. Em sua gestão colegiada possuem um Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, e um Conselho Superior, com caráter deliberativo.

Os IFE ofertam cursos pertencentes aos seguintes eixos tecnológicos:

- Ambiente e Saúde;
- Controle e Processos Industriais;
- Desenvolvimento Educacional e Social;
- Gestão e Negócios;
- Informação e Comunicação;
- Infraestrutura;
- Produção Alimentícia;
- Produção Cultural e Design;
- Produção Industrial;
- Recursos Naturais;
- Segurança Turismo;
- Hospitalidade e Lazer.

Os cursos ofertados pelos IFE abrangem os diversos níveis da educação profissional e tecnológica. Na figura, a seguir, constam informações referentes aos níveis e suas respectivas modalidades, além dos requisitos mínimos para ingresso e o tempo de duração dos cursos.

Figura 1 - Modalidades dos cursos ofertados pelos IFE.

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 anos
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
	Formação Inicial e Continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores		

Fonte: CONIF.

A partir das informações apresentadas na figura 1 constata-se que a formação de professores integra as diversas modalidades de ensino ofertadas nos IFE, tendo duração de 04 anos e exigindo ensino médio como requisito mínimo para ingresso.

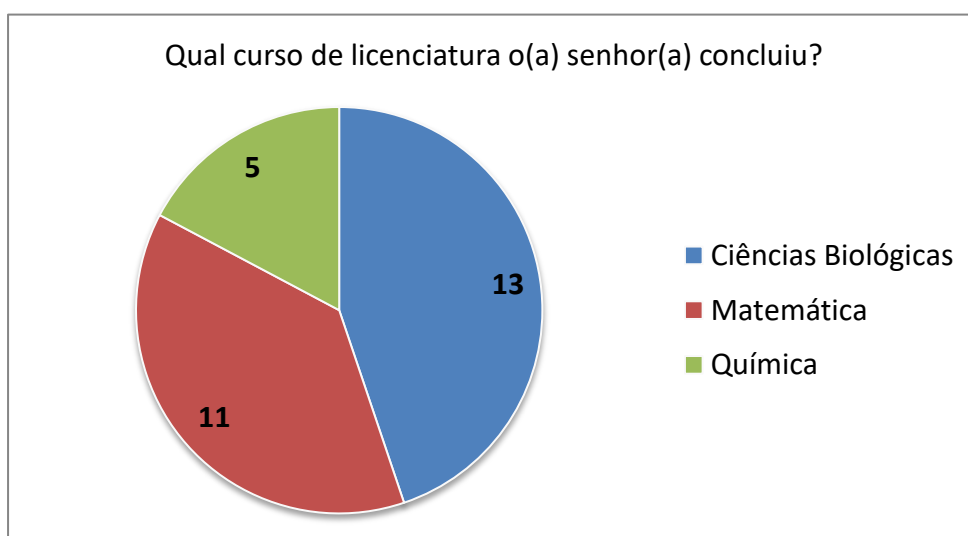
2.3.2. Participantes

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a escolha dos elementos da amostra deve ser feita de tal forma que seja a mais representativa possível do todo. Para que isso aconteça, esta deve ser selecionada convenientemente, tornando-se um subconjunto do universo.

Assim, participaram dessa pesquisa:

➤ 29 egressos dos cursos de licenciatura de um IFE. O gráfico 1 apresenta a formação inicial dos egressos, sendo 13 licenciados em Ciências Biológicas, 11 em Matemática e 05 em Química.

Gráfico 1: Formação inicial dos egressos participantes da pesquisa.



➤ Os atuais coordenadores dos cursos de licenciatura do IFE.

A coordenadora do curso de licenciatura em Ciências Biológicas possui Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado em Agronomia e Doutorado em Bioquímica. Atua no ensino superior há 05 anos e desenvolve pesquisas na área de Biologia, Bioquímica, Microbiologia e Educação.

A coordenadora do curso de licenciatura em Matemática possui Licenciatura em Matemática, Especialização em Estatística e Modelagem

Quantitativa e Mestrado em Ensino de Matemática. Atua no ensino superior há 08 anos e desenvolve pesquisas na área de Estatística, Educação Estatística e Ensino de Matemática.

Já a coordenadora do curso de licenciatura em Química possui Licenciatura em Química e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Atua no ensino superior há 02 anos e desenvolve pesquisas na área de Ensino de Química.

➤ A professora ministrante da disciplina que aborda a temática Educação de Adultos nos cursos de licenciatura.

A referida professora possui Licenciatura em Pedagogia, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Atua no ensino superior há 09 anos e desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas Educacionais e Financiamento da Educação Básica.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Para desenvolvimento do estudo empírico definiu-se alguns passos para o recolhimento dos dados a ser utilizados. O procedimento inicial foi o de pesquisa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, buscando investigar a presença da temática EJA nestes documentos.

Gil (2007) define questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Assim, aplicou-se um questionário aos egressos licenciados pelo IFE, no intuito de identificar sua percepção quanto à formação inicial e atuação na EJA. Para ampliar sua abrangência, optou-se pelo método online, através da ferramenta GoogleForms, sendo enviado um convite de participação via e-mail, contendo o link para acesso ao mesmo. Ao acessar o

questionário, o inquirido visualizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, sendo necessária sua aceitação para participação na pesquisa.

Outra técnica de recolhimento de dados utilizada na presente pesquisa foi a entrevista. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a preparação de uma entrevista exige uma série de cuidados, entre eles: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. (Lakatos e Marconi, 2010).

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista possibilita que as respostas não sejam padronizadas e promove maior interação entre o pesquisador e o entrevistado. Segundo Manzini (1990), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

As entrevistas foram previamente agendadas com os seguintes sujeitos:

- Os atuais coordenadores dos cursos de licenciatura do IFE;
- A professora que ministra a disciplina de Educação de Adultos nos cursos de licenciatura do IFE;
- Os licenciados pelo IFE atuantes na EJA, que ao responder o questionário declararam interesse e disponibilidade em participar da entrevista.

Mediante assinatura do TCLE, os sujeitos mencionados concordaram com a gravação da entrevista e permitiram a análise e divulgação dos resultados.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Realizou-se análise de conteúdo a partir de dados coletados nos questionários e nas entrevistas, relacionando esses dados com conceitos abordados no referencial teórico.

Minayo (2007), explica que a análise de conteúdo “visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”.

Os dados obtidos em entrevistas e questionário foram explorados através da análise de discurso. Para Caregnato e Mutti (2006), a análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, verbais ou não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação, ou seja, esta análise não é compreendida apenas de maneira verbal e escrita.

Essa técnica de análise explora as relações entre discurso e realidade, verificando como os textos são feitos, os significando por meio dos processos sociais. Os textos podem ser considerados tanto uma unidade discursiva como manifestação material do próprio discurso (Caregnato & Mutti, 2006).

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Em pesquisas qualitativas verificar a confiabilidade e validade de uma pesquisa é determinar se ela de fato responde verdadeiramente o que o pesquisador propôs-se a investigar, se seus processos metodológicos são coerentes e seus resultados são consistentes. É importante que sejam geradas condições para que outros pesquisadores possam reconstruir o que foi realizado em outros cenários. (Miles & Huberman, 1994).

Segundo Koro-Ljungberg (2010), a validade em pesquisas qualitativas está fortemente relacionada com a responsabilidade no tratamento das informações obtidas e nas decisões do pesquisador, envolvendo intensa preocupação ética. Esta preocupação norteou as diversas etapas da presente pesquisa, abrangendo principalmente o processo de recolhimento e análise de dados. Considerando a preocupação ética na pesquisa, houve o cuidado de garantir o total anonimato aos inquiridos.

Quanto aos inquéritos realizados, a transcrição foi rigorosa, minuciando todas as falas dos entrevistados. Segundo Merriam (1998), uma descrição rica e detalhada será critério tanto de confiabilidade quanto de validade. Assim, cabe ao pesquisador proporcionar suficiente descrição do contexto social do cenário da pesquisa, dos sujeitos analisados e das fases de sua elaboração para que os leitores fiquem aptos a determinar a proximidade de suas situações com o cenário relatado na pesquisa e até se descobertas podem ser transferíveis (Merriam, 1998).

Para assegurar a validade da presente pesquisa, considerou-se o conceito apresentado por Günther (2006), que orienta a avaliação da validade de pesquisas qualitativas, a partir dos seguintes questionamentos: as perguntas da pesquisa estão claramente formuladas? O delineamento da pesquisa é consistente com seu objetivo e com suas perguntas? Os paradigmas e os construtos analíticos foram bem explicitados? A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram evidenciadas? Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos e analíticos? Os procedimentos metodológicos e analíticos estão bem documentados? Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento? Os resultados são congruentes com as expectativas teóricas? Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos? Os resultados são acessíveis para a comunidade acadêmica e para os usuários no campo? Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?

A partir dos resultados do estudo, ao responder afirmativamente aos questionamentos propostos por Günther (2006), garantiu-se a confiabilidade e validade do mesmo; seus objetivos foram alcançados, as expectativas do pesquisador foram atendidas, os procedimentos metodológicos foram registrados detalhadamente e os dados foram recolhidos nos contextos previamente definidos. Além disso, seus resultados estarão acessíveis à comunidade acadêmica e a pesquisa contribui com a abordagem da EJA na formação inicial docente, gerando reflexões acerca do tema e estimulando sua inclusão em outros espaços de discussão.

Cabe ressaltar também que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do IFE, através da Plataforma Brasil, juntamente com os TCLE do Inquérito por Questionário e do Inquérito por Entrevista, os quais tiveram sua aprovação pelo referido comitê por meio de Parecer Substanciado.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFE.

Considerando os procedimentos metodológicos definidos para a presente pesquisa, fez-se uma análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de cada curso de licenciatura. Conforme organização pedagógica do IFE, cada curso superior possui o seu PPC, o qual se encontra disponível para consulta no site institucional, biblioteca e coordenação do curso.

O Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas tem duração de 4 anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de Prática enquanto Componente Curricular - PeCC e 200 horas de Atividades Complementares de Curso - ACC.

Desde a sua implantação em 2011, o PPC do curso já teve duas alterações, uma em 2011 e outra em 2013, sendo que sua versão atual foi publicada em 25 de setembro de 2014. Segundo informações apresentadas no PPC do curso, a reformulação de 2011, aconteceu para incluir a disciplina de nivelamento – Introdução à Biologia (devido à heterogeneidade dos discentes e falta de muitos conteúdos básicos que não foram estudados no ensino básico) e em 2013 para se adequar a exigência de conter 1/5 (um quinto) de disciplinas de conteúdos pedagógicos e 400 (quatrocentas) horas de PeCC.

Ao analisar o PPC do Curso de Ciências Biológicas destaca-se o item 4.1, denominado Perfil do egresso, no qual consta que enquanto profissional da educação, o mesmo deve desenvolver competências para orientar e mediar o processo ensino-aprendizagem nos diferentes espaços, níveis e modalidades

de ensino; acolher, respeitar e dialogar com a diversidade existente na comunidade escolar e social; propor e incentivar atividades de enriquecimento social e cultural. Porém, em seu item 4.1.1 denominado Área de atuação do egresso, o PPC do curso não cita especificamente a EJA como uma possível área de atuação.

O Curso Superior de Licenciatura em Matemática tem duração de quatro anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de PeCC e 200 horas de ACC.

Na justificativa de oferta consta que o curso pretende formar docentes em nível superior para atuarem como professores de matemática no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades que essa disciplina se faz presente. Sendo assim, o licenciado em Matemática deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos. Com esse trecho da justificativa de oferta do curso é possível reconhecer o destaque dado à modalidade de EJA.

O Curso Superior de Licenciatura em Química tem duração de quatro anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de PeCC e 200 horas de ACC.

Ao analisar a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, verificou-se que há uma disciplina obrigatória denominada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Essa disciplina possui uma carga horária de 72 horas e sua ementa considera os seguintes temas: trabalho, educação, ciência e tecnologia; as metamorfoses do mundo do trabalho; as transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo; a formação do trabalhador no contexto atual; políticas de educação profissional e de educação de jovens e adultos; princípios e fundamentos da EJA; os sujeitos e a historicidade da educação de jovens e adultos; métodos e processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas essa disciplina compõe o sétimo semestre; já no curso de licenciatura em Matemática compõe o quinto semestre e no curso de licenciatura em Química a disciplina compõe o sexto semestre.

O fato da disciplina que aborda a EJA ser classificada como componente curricular obrigatório nos três cursos de licenciatura, demonstra a importância da temática, pois assim todos os licenciandos terão algum contato com essa modalidade de ensino durante sua formação inicial.

Na matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, a partir do quinto semestre, consta a disciplina denominada Estágio Curricular Supervisionado, sendo este organizado em quatro etapas, a saber: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III e Estágio Curricular Supervisionado IV.

Em seu anexo II, o PPC dos cursos, apresenta o regulamento de estágio curricular supervisionado. Observou-se que não há no referido regulamento, a exigência que o licenciando opte pela prática de estágio na modalidade EJA em alguma das etapas do estágio supervisionado.

Acredita-se que o regulamento do estágio supervisionado poderia exigir que uma das etapas fosse realizada na modalidade de EJA, para que o licenciando tenha a oportunidade de vivenciar as especificidades da prática docente nesta modalidade.

Considerou-se que no decorrer do PPC dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, não são citados outros espaços de discussão da temática Educação de Adultos.

3.2. ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFE.

Conforme definido no procedimento metodológico, realizou-se entrevista com os coordenadores dos cursos de licenciatura. Ressalta-se que cada curso de licenciatura do IFE possui um coordenador. Esse coordenador é escolhido através de eleição, a qual participam os acadêmicos, professores e técnicos-administrativo.

Iniciou-se a entrevista perguntando se a temática EJA está contemplada no PPC e de qual forma. As três coordenadoras afirmaram que sim, que a EJA está contemplada; as entrevistadas *C1* e *C3* fizeram referência à disciplina específica que aborda a EJA. Percebeu-se que, conforme já mencionado na análise dos PPCs, a temática EJA é pouco abordada no referido documento, limitando-se à disciplina específica.

Sobre a disciplina específica de EJA, as três coordenadoras afirmaram que atualmente o curso possui uma disciplina obrigatória que trata da EJA e possui 72h, sendo a mesma carga horária nos três cursos de licenciatura. A entrevistada *C1* destacou como ponto positivo o fato da referida disciplina possuir a quantidade máxima de horas atribuída a uma disciplina. Porém, destaca-se que a disciplina específica não aborda apenas a EJA, mas também a Educação Profissional.

A entrevistada *C3* afirmou que entende que as temáticas EJA e Educação Profissional poderiam ser abordadas em disciplinas distintas, mas enquanto isso não é implementado, complementa-se o ensino na PeCC, durante o mesmo semestre.

Temos uma disciplina chamada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, ela é trabalhada por uma pedagoga, aqui do Instituto, com uma carga horária de 72 horas, que são quatro períodos semanais. Eu penso que é pouco tempo, tendo em vista que são duas modalidades trabalhadas. Acredito que teria que ter uma especificamente para educação profissional e uma para

educação de jovens e adultos. A gente consegue amenizar isso trabalhando alguns conceitos dentro da PEC VI do mesmo semestre.

Ainda sobre a disciplina específica de EJA, a entrevistada *C1* reconhece que a inclusão dessa disciplina no PPC foi um avanço para o curso, mas ao participar dessa pesquisa, pensando sobre a carga horária da disciplina, entende que poderia ser ofertada, além da obrigatória, mais uma disciplina pedagógica eletiva sobre EJA. A entrevistada *C2* destaca que ao acompanhar, em alguns momentos, o trabalho da professora que ministra a disciplina, percebe o interesse e envolvimento dos alunos com a temática.

Para perceber a abordagem da EJA nos cursos de licenciatura, questionou-se sobre outros espaços de discussão dessa temática, além da disciplina específica. Destaca-se a fala da entrevistada *C1* reconhecendo a necessidade de ampliar os espaços de discussão entre os licenciandos:

Aqui no nosso campus, a gente tem os núcleos bem fortalecidos, que trabalham bastante o que é transversal, então a questão da cultura negra, indígena, de gênero e também questões pedagógicas, só que eu acho que é muito mais voltado esse assunto de EJA para nós docentes nas quartas feiras à tarde do que para os alunos, então agora pensando, uma das coisas que eu vou oportunizar, em discussão de colegiado e NDE, que a gente na próxima semana acadêmica ou outro evento, tenha um desses temas né, que seja abordada a EJA em si.

Ressalta-se que as falas das entrevistadas *C2* e *C3* corroboram com o pensamento da necessidade de oportunizar mais espaços de discussão, citando inclusive a criação de um núcleo específico; projetos de extensão; inclusão da temática na programação das semanas acadêmicas e seminários.

Sobre a formação inicial dos licenciandos a entrevistada *C2* acredita que o egresso esteja preparado para atuar na EJA, e vincula esse preparo ao fato de muitos licenciandos terem experiências durante as práticas curriculares do curso, além da disciplina específica.

A entrevistada *C1* acredita que o egresso esteja preparado para atuar nas várias modalidades de ensino, mas reconhece que talvez esse egresso tenha dificuldade na EJA. Ressalta que o licenciado não sai pronto do curso superior, aprende a ser docente também na prática. Além disso, afirma que o curso trabalha bastante com a pesquisa, e assim o egresso encontrará caminhos para aprimorar sua prática.

Eu acredito que eles estão sendo preparados para o ensino, de forma geral, mais voltado para fundamental, médio, superior, em idade normal. Eu acredito que um aluno mais velho, enfim, com mais experiência, com mais idade, eles tem um pouco mais de dificuldade sim, pelo que a gente já conversou durante uma disciplina. Eu acho que realmente a gente tem que trabalhar mais esse tema, só que, como tudo, a gente nunca é completo, o professor ele tá sempre se reciclando em sala de aula, então eu acredito que, nenhum aluno vai sair pronto pra atuar no fundamental, ele vai aprender a ser docente no dia a dia dele, então se realmente o aluno tiver que trabalhar com EJA, com certeza os nossos alunos, eles tão voltados pra pesquisa, então que eles saibam ler, que eles saibam procurar mais fora depois de formado, se acaso eles tenham que dar aula para adultos. Acho que o curso melhorou no sentido de ter uma disciplina, mas a gente realmente, agora tendo essa fala, e a tua pesquisa, desperta para que a gente comece a voltar mais pra esse assunto. E de repente uma eletiva no PPC pra EJA também, já que o EJA tá dividindo com profissional. Nas semanas que a gente oferece ao invés de falar de educação geral, dar uma voltada só pra educação de adultos também. Então, eu parablenizo tua pesquisa e eu acho que é bem importante pra nós coordenadores ter o pessoal pesquisando essa área pra melhorar o nosso curso.

Já a entrevistada *C3* acredita que os egressos concluem o curso com um conhecimento prévio sobre a temática, porém minimamente preparados para a prática docente nessa modalidade.

Eu penso que, enquanto coordenadora e enquanto docente, que já trabalhei com jovens e adultos em outras Instituições, um componente curricular no curso não seria suficiente para formar esses alunos para trabalhar com jovens e adultos, tendo em vista a particularidade que esses alunos adultos

necessitam. É uma modalidade diferente do ensino regular, é uma realidade diferente que muitos docentes, muitos colegas tem dificuldade em trabalhar com esse público, que é um público diferenciado, então eu penso que deveriam ter mais discussões, mais atividades relacionadas. Claro, eles saem com um conhecimento prévio sobre, mas eu penso que mais discussões não seriam demais, seriam bastante pertinentes.

As falas das referidas coordenadoras validam, mais uma vez, a ideia de que precisamos fortalecer e ampliar os espaços de discussão da temática EJA no decorrer dos cursos de licenciatura.

Ao analisar as falas das coordenadoras, percebeu-se que as mesmas reconhecem a importância da formação inicial para o sucesso da prática docente na modalidade EJA e preocupam-se com a ampliação do espaço destinado à abordagem dessa temática no decorrer do curso.

3.3. ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA QUE MINISTRA A DISCIPLINA REFERENTE À TEMÁTICA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA.

Considerando que os cursos de licenciatura da Instituição pesquisada, possuem em sua grade curricular, uma disciplina específica que aborda a temática EJA, entrevistou-se a professora que ministra essa disciplina.

No primeiro momento a professora reforçou a informação que a disciplina não aborda apenas a temática EJA, mas também a Educação Profissional. Afirmou ainda que a ementa da disciplina é mais voltada para a Educação Profissional, tornando a EJA periférica dentro da ementa. Segundo a professora o objetivo principal dessa disciplina é fazer com que os alunos da licenciatura tenham contato com a discussão das concepções teóricas e metodológicas da EJA e comecem a se pensar como possíveis professores dessa modalidade de ensino.

Inclusive na primeira vez que eu ministrei essa disciplina no curso de licenciatura em química, eu tive um depoimento muito legal de uma aluna do sexto semestre, ela disse que até então, não tinha se pensado como professora de EJA, e como a gente fez uma prática dentro da disciplina, ela se apaixonou, ela se apaixonou pela modalidade de educação de jovens e adultos, então a importância dessa disciplina estar inserida, mesmo que dividida com a educação profissional e mesmo que de forma muito pequena, porque a carga horária, se a gente for ver dentro de um curso de licenciatura é uma pequena porcentagem e eles também tão começando a questionar se eles não poderiam fazer o estágio na EJA. Então a disciplina desencadeia várias questões que eles começam a pensar sobre a EJA, se enxergar como professores da EJA e começar a pensar inclusive em fazer estágio na EJA.

Com o relato da professora sobre a experiência da licencianda, percebemos a importância dos licenciandos terem, além da disciplina teórica, oportunidades de vivenciar a prática docente. Paulo Freire ao expressar sua concepção sobre o processo de tornar-se educador afirma que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. 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 sobre a prática”. (Freire, 1991).

Sobre os conteúdos trabalhados na disciplina, a professora afirma que gosta muito de trabalhar com o que, para ela, é o fundamento da educação de jovens e adultos aqui no Brasil: a teoria do Paulo Freire; e cita alguns conceitos abordados:

Então essa é uma disciplina que eu costumo dizer que ela é bem Freiriana, ela vai ler obras clássicas do Paulo Freire, ela vai na *Pedagogia do Oprimido*, na *Educação como prática de liberdade*, na *Conscientização* que são as obras que discutem a abordagem Freiriana, principalmente *Conscientização*, abordagem de alfabetização de jovens e adultos, a questão da historicidade, dos tempos e espaços da escola, a questão da memória, então assim, se até então os alunos não construíram o seu memorial, essa disciplina vai ser o lugar, eles tem que se entender como sujeitos históricos para depois conseguir levar em

consideração as histórias e as trajetórias dos alunos da EJA, né, então isso é uma coisa assim que uso como conteúdo mas que não deixa de ser uma metodologia também, e claro que eu trabalho muito a questão do diálogo, do ouvir, como um conteúdo, a questão da escuta e do diálogo, uma reflexão bastante teórica e metodológica dentro da educação de jovens e adultos, a partir da historicidade do sujeito, que ele precisa ter nesse espaço da aula, alguém que vai ver ele, que vai enxergar ele, que vai ouvir ele, que ele vai ter direito a palavra né, porque quando se chega na EJA geralmente é porque, o direito à educação em algum momento histórico lhe foi negado, por isso que ele tá na EJA, então tem que resgatar às vezes até a auto estima do sujeito, isso tem que ser discutido na disciplina, isso tem que ser conteúdo da disciplina.

A professora enfatiza as teorias e obras de Paulo Freire destacando o diálogo. Freire defende a importância do diálogo e nos ensina que para o diálogo existir é preciso ter fé, esperança, humildade e amor. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (Freire, 2002).

Quanto à prática voltada à educação de jovens e adultos, a professora explica que nessa disciplina, sempre busca oportunizá-la aos licenciandos.

Foi nessa prática que uma aluna se encontrou com a EJA, então eles tiveram contato com o EJA. Eles foram conhecer a turma, fizeram uma observação, e depois eles elaboraram uma aula de química, inclusive como os alunos da EJA tinham comentado que eles nunca tinham ido em um laboratório, eles quiseram levar os alunos para o laboratório. Então assim, foi uma experiência interessante, a gente fez uma avaliação muito positiva, porque uma senhora, quase de oitenta anos, pela primeira vez pisou num laboratório, e deu um depoimento muito significativo. Então os alunos ficaram muito emocionados e encantados com a possibilidade dessa modalidade.

Percebe-se a importância da prática para uma aprendizagem real, que desperte o interesse e envolvimento de jovens e adultos no ambiente escolar. Freire (2002) aponta que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da

reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Na continuação da entrevista, questionou-se sobre as metodologias de adultos abordadas na disciplina. A fala da professora sugere metodologias que compreendam a realidade do aluno, embasadas na perspectiva de Paulo Freire:

Como eu falei, a gente usa Paulo Freire como base, então os temas geradores, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e trabalhar a partir da realidade do sujeito, então a educação de jovens e adultos ela tem que trabalhar cada vez mais uma ideia de conteúdo significativo. O aluno não vem pra escola vazio, ele tem uma carga muito grande de vida que ele tá trazendo para dentro da escola, e a escola tem que olhar isso. Então, a metodologia vai sempre olhar o conteúdo contextualizado, o conteúdo significativo e a partir de temas geradores, de grandes núcleos, de grandes temáticas né, que é a perspectiva de Paulo Freire.

Essa ideia condiz com a pedagogia freireana. Freire (2002) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002, p.15).

Quando questionada sobre a percepção e o preparo dos licenciados para a prática docente na EJA, a professora acredita que a disciplina os prepara parcialmente.

Eu acredito que essa disciplina é uma introdução, é um despertar para o assunto e que a EJA deveria, como modalidade, perpassar mais PeCC do curso, mais outros momentos do curso, acho que essa disciplina não dá conta e não prepara eles suficientemente, até porque numa outra turma por exemplo, a

gente teve muitos empecilhos durante o semestre, falta de luz, e isso e aquilo, e aí quando chegou na prática, teve greve nas escolas do estado né, quando chegou na prática eu não consegui ir para a prática com eles e ficou uma lacuna, pra mim aquilo foi uma lacuna né, então a disciplina sozinha não dá conta.

No decorrer do curso, existem outros espaços e momentos de formação, onde são discutidas as mais variadas temáticas. A professora afirma a importância de incluir a temática EJA nesses momentos.

Acho que nas semanas acadêmicas esse tema poderia aparecer, todo ano tem semana acadêmica das licenciaturas. Nas PeCC, a gente vai ter que talvez, recheiar algumas PeCC para reforçar um pouquinho essa questão da modalidade EJA, entre outras modalidades que eu vejo que elas são periféricas na discussão do curso, inclusive o estágio poderia ser aberto para os alunos atuarem em EJA. Eu fiquei sabendo que esse semestre um aluno vai atuar em EJA. É a primeira vez que eu ouço que um aluno vai atuar em EJA, então eu acho que a cadeira ela abre possibilidades, a disciplina abre possibilidades, mas não é suficiente para dar conta né, então penso que tem outros lugares que são esses espaços que eu sugeri aí e que são lugares que poderiam ser ocupados para qualificar. Acredito que a modalidade de EJA é super importante e ela ainda no Brasil é vista de forma periférica.

Nesse contexto, a professora revela não somente a importância de incluir a temática EJA em outros momentos além da disciplina específica, como também ressalta a importância da modalidade EJA para jovens e adultos brasileiros.

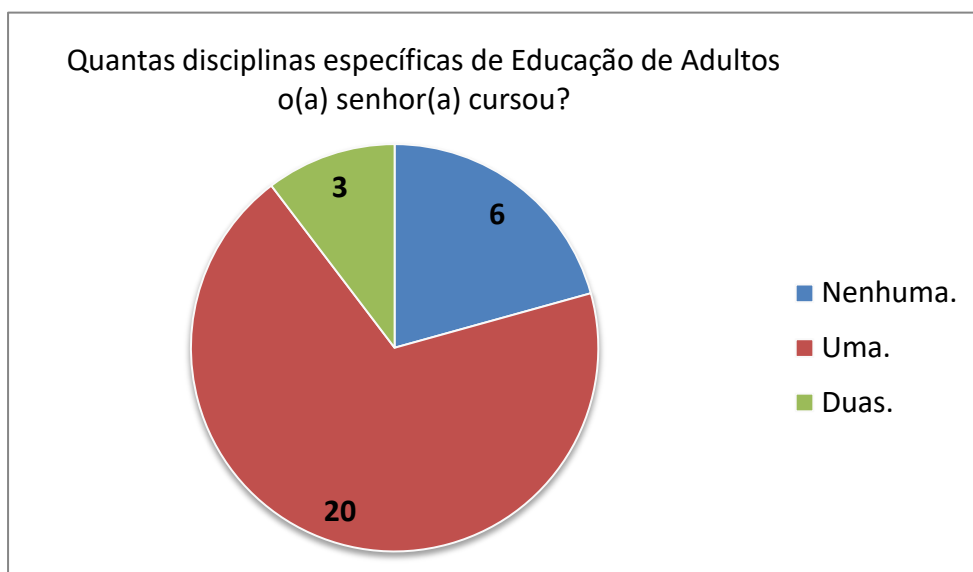
3.4. QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM OS LICENCIADOS PELO IFE.

Integrou os procedimentos metodológicos do presente estudo, a realização de um questionário com os alunos egressos dos cursos de licenciatura. Optou-

se por um questionário online, sendo enviado aos egressos, via email, um convite para participar da pesquisa. Considerou-se os egressos que tiveram colação de grau nos anos de 2017 e 2018. O convite para participação na pesquisa foi enviado para 51 egressos e desses, 29 responderam o questionário. Sendo 13 licenciados em Ciências Biológicas, 11 em Matemática e 05 em Química.

A oferta de uma disciplina obrigatória sobre EJA está prevista nos atuais PPC dos cursos de licenciatura do IFE. Conforme o gráfico a seguir, dos 29 licenciados, 20 afirmaram que durante sua graduação no IFE cursaram uma disciplina específica sobre a temática EJA; 03 afirmaram que cursaram duas disciplinas e apenas 06 inquiridos responderam que não cursaram disciplinas sobre a temática.

Gráfico 2: Quantidade de disciplinas específicas de EJA.



Os inquiridos que afirmaram não ter cursado qualquer disciplina específica sobre EJA, ingressaram na Instituição antes da reformulação do atual PPC, que incluiu a disciplina *Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos* e a classificou como obrigatória.

Os licenciados apontaram alguns temas que foram abordados durante a disciplina específica de EJA, destacando: Metodologia do ensino de jovens e adultos; Práticas de ensino de jovens e adultos; Histórico da EJA; Psicologia de aprendizagem do adulto; Material didático específico para a EJA.

Dos 29 inquiridos, 16 afirmaram que a temática EJA foi abordada em alguma outra disciplina durante o curso e apenas 12 inquiridos declararam ter participado de outros espaços de discussão da temática durante o curso. Desses espaços de discussão foram destacados pelos participantes: Programa de iniciação à docência, projetos de extensão universitária e eventos científicos de EJA.

Quanto à prática docente na EJA durante os estágios curriculares, 10 inquiridos afirmaram ter tido alguma experiência e 19 inquiridos afirmaram não ter tido essa oportunidade durante os estágios curriculares. Essa situação justifica-se por não haver a exigência de algum dos estágios curriculares ser desenvolvido na EJA. Assim, o licenciando só vive essa prática docente durante o curso se optar por essa modalidade.

Ao pensar a formação inicial e o preparo para atuar como professor(a) na Educação de Adultos, 08 inquiridos se julgam aptos a essa atuação, 04 parcialmente preparados, e 15 não reconhecem que a formação inicial tenha lhes preparado para atuar na EJA:

“Em partes sim, pois houve algumas discussões sobre o tema em disciplinas pedagógicas. Porém nunca tivemos uma cadeira específica para isso, pois o PPC do ano que entramos não previa cadeira de EJA, e acredito que seria muito mais proveitoso e de muito mais valor, uma formação voltada para todos os níveis de ensino, visto que o público e a realidade das turmas de EJA são bastante diferentes do ensino médio regular”.

“Acredito que não. Em meu pensar, assim como as demais modalidades de ensino, a educação de adultos deve ser bem elaborada, com metodologias e abordagens que possam envolver de forma dinâmica os alunos, necessitando haver uma maior interação de discentes de licenciaturas com a educação de adultos para criar experiências que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem”.

“Por mais que a graduação objetive o diálogo e discussão sobre a EJA, de nada adianta se não houver a prática, a experiência, o estágio. Acredito que investir na prática (estágio) em turmas da EJA seria um ótimo investimento para a qualidade do ensino”.

Ao ponderar a EJA e sua atuação profissional, 23 inquiridos responderam que percebem essa modalidade como um possível campo de trabalho. Destacam-se algumas respostas dos licenciados:

“Evidentemente. A EJA é uma modalidade de ensino que se faz presente nos dias de hoje nas escolas públicas visando aprimorar jovens e adultos que não puderam concluir sua formação básica na idade prevista. Dessa forma, o trabalho com esses adultos é de grande importância para o desenvolvimento social dos mesmos e da comunidade onde estão inseridos, pois objetiva melhor qualificação pessoal deles. Poder trabalhar nessa perspectiva significa conseguir contribuir para mudar o mundo de muitas pessoas, mesmo que em âmbito global essa mudança seja diminuta. Nesse sentido, creio que o trabalho com a EJA nos remete a valores sociais e grande satisfação pessoal, quando se reflete sobre os potenciais resultados advindos de um trabalho eficaz”.

“Sim, pois é um público muito rico de conhecimentos e história, o qual estimula muito o docente a desempenhar seu trabalho”.

“Sim, a educação de adultos é um campo fascinante onde professor e aluno tem que ter uma conexão especial para que o aprendizado seja real, para que haja a troca de conhecimentos tão preciso nessa área”.

“Sim, pois me faria sair da minha zona de conforto e buscar novos métodos de ensino, visto que o público do EJA muitas vezes precisa de um material mais simples, lúdico e que facilite o entendimento de todos”.

Ao analisar as referidas falas dos licenciados, percebe-se a conscientização da importância dessa modalidade na transformação social de pessoas adultas.

Dos 29 inquiridos, 04 afirmaram que já estão atuando na EJA. Considera-se um número expressivo, pois esses egressos concluíram o curso há pouco tempo, no máximo dois anos. Isso comprova que a EJA ainda é um campo de

trabalho presente na realidade brasileira e fortalece nossa preocupação com a formação inicial desses licenciados.

3.5. ENTREVISTAS REALIZADAS COM LICENCIADOS PELO IFE QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Conforme questionário realizado com egressos dos cursos de licenciatura, quatro licenciados já atuam na EJA. Esses egressos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada para aprofundarmos a pesquisa e identificarmos os desafios encontrados na prática docente. Dos quatro egressos, dois declararam ter disponibilidade e interesse em participar da entrevista.

Ao iniciar a conversa, o entrevistado *E1* afirmou que durante o curso não frequentou uma disciplina específica que abordasse a temática Educação de Adultos, pois o PPC do curso ainda não havia sido atualizado com a inclusão da referida disciplina. Já o entrevistado *E2* afirmou que ao ingressar no curso de licenciatura, o PPC já contemplava a disciplina específica.

Mesmo com a ausência de uma disciplina específica na grade curricular, o entrevistado *E1* comenta que a temática EJA esteve presente no decorrer do curso.

Dentro das disciplinas pedagógicas foram abordados temas relacionados, como a psicologia da aprendizagem de adultos, dentro da disciplina de psicologia da educação, também algumas metodologias de ensino voltadas à prática de adultos, na metodologia do ensino de ciências.

O entrevistado *E2*, que frequentou a disciplina específica, afirmou que foram trabalhados os seguintes conteúdos: metodologias para a EJA, história da EJA e material didático para a EJA. O mesmo entrevistado acredita que a

carga horária da disciplina não é suficiente para um preparo específico nessa modalidade.

Sobre outros espaços de discussão da temática EJA durante o curso, o entrevistado *E1* menciona que não vivenciou outros momentos além das aulas das disciplinas pedagógicas. O entrevistado *E2* recordou de outro momento além da disciplina específica, quando os licenciandos participaram de uma roda de conversa sobre a docência na EJA com professores de uma escola do município.

Quanto à formação inicial os entrevistados *E1* e *E2* acreditam que foram parcialmente preparados para a prática docente na EJA e afirmam sentir falta de experiências práticas com a referida modalidade no decorrer do curso.

E1: Parcialmente. Em termos de conteúdo de conhecimento técnico sim, mas faltou disciplina sobre didática e oportunidade de práticas na EJA. Acredito que o preparo mesmo a gente só tem a partir do momento que a gente pisa no chão da sala de aula e passa a atuar com os adultos, e cada semestre é um aprendizado, é uma preparação diferente que a gente vai assimilando na prática pedagógica.

E2: Parcialmente. Porque através da disciplina específica a gente pode refletir sobre o ensino nessa modalidade, mas a prática, saber como chegar até os alunos, de como trabalhar, isso ficou meio vago. Nós não tivemos a experiência mesmo. Então, acredito que preparou em partes.

Os entrevistados *E1* e *E2* reconhecem que enfrentam dificuldades e desafios na prática docente com jovens e adultos. O entrevistado *E1* menciona a diferença de faixa etária dos alunos que estão matriculados na EJA. Ele acredita que essa diferença de idades é um desafio ao professor, pois os alunos possuem objetivos e perspectivas muito diferentes. O entrevistado *E1* também cita que teve dificuldade para definir uma prática metodológica, pois já atuava no ensino regular, mas sabia que não poderia utilizar a mesma metodologia.

Olha, posso citar o interesse e a motivação dos alunos com a proposta do trabalho, não só minha, mas também dos demais professores, o entrosamento entre os alunos de diferentes idades, que possuem diferentes perspectivas de vida e diferentes objetivos. Outro desafio foi a prática metodológica que eu utilizava, principalmente nas modalidades de fundamental e ensino médio. Eu tive dificuldade em adaptar elas para trabalhar com a EJA, pois a educação de adultos é uma realidade totalmente diferente.

Já o entrevistado *E2* relata a importância de definir uma metodologia que motive os alunos, considerando as dificuldades pessoais de cada um. O mesmo relata que vários de seus alunos ficaram muitos anos sem frequentar a escola, sendo necessário rever alguns conteúdos. O entrevistado *E2* lembrou também de outra característica desses alunos: a maioria trabalha, e ao terminar a jornada diária vai direto para a escola. Assim, o cansaço é um desafio para esses alunos e também para o professor.

Agora atuando com turmas de EJA, eu vejo que alguns ficaram muitos anos sem frequentar a escola e sentem dificuldade em conteúdos básicos. Precisamos rever muitos conteúdos para conseguirmos avançar. Percebo que eles estão muito desmotivados. Eles chegam cansados, então eu sinto muita dificuldade para motivá-los. Tem aulas que os alunos não vêm, por essa situação, de trabalharem o dia inteiro. Em outras, estão cansados, então um dos desafios é tentar chamar eles, preparar atividades que eles consigam desenvolver.

Percebe-se na fala dos egressos que já atuam na EJA que os mesmos são cientes da relevância dessa modalidade e da importância do educador para o sucesso de jovens e adultos que buscam na educação a realização pessoal e transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi integrado por pesquisa teórica e empírica, com a participação de professores e egressos dos cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino, tendo como objeto de estudo e investigação o espaço ocupado pela temática Educação de Adultos na formação inicial docente.

Embora a Educação de Adultos esteja assegurada no âmbito legal, verificou-se certa ausência de pesquisas acadêmicas referentes à abordagem da temática na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

A presença da temática EJA na formação inicial de professores está prevista na política educacional, mais especificamente pelas DCN para a Educação de Jovens e Adultos, como também pelas DCN para a Formação de Professores. No entanto, não há uma definição clara de quais são as atribuições para a atuação nessa modalidade, bem como do perfil do profissional e das metodologias aplicáveis. Assim, o ensino na EJA fica sujeito à autonomia dos que a promovem, estes que em muitos casos não possuem trajetória de formação inicial que contemple essa modalidade.

Com a análise documental confirmou-se que a modalidade EJA está presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFE analisado; embora valorize a inclusão de uma disciplina específica obrigatória na grade curricular, acredita-se que a temática deveria estar contemplada em outros itens do PPC, como perfil do egresso e área de atuação.

Em relação ao que os coordenadores dos cursos e os professores de disciplinas específicas de EJA pensam sobre a formação inicial docente para atuar com jovens e adultos, vimos que todos os entrevistados percebem que há uma lacuna nesse processo, acreditando ser possível ampliar os espaços oferecidos a essa temática nos cursos de formação de professores.

Os egressos dos cursos reconhecem a importância da alteração do atual PPC, que incluiu uma disciplina específica para abordagem da temática EJA na grade curricular do curso; porém, sinalizam para a ausência da temática em outros momentos de discussão ocorridos no decorrer da formação inicial. Além disso, os egressos que atuam na EJA relataram que sentem dificuldades na prática pedagógica, destacando como uma das principais dificuldades, a definição de uma metodologia que atenda a diversidade de faixa etária e vivências dos alunos.

Pensando na Educação de Adultos em ambiente escolar, acredita-se que os cursos de licenciatura precisam reconhecer os desafios e as conquistas históricas dessa modalidade. Sugere-se que todos os cursos de formação inicial de professores incluam em suas grades curriculares, disciplinas que abordem essa temática.

Os cursos de licenciatura analisados nesse estudo já possuem em sua grade curricular uma disciplina obrigatória específica para abordagem da EJA, porém sugere-se que oportunizem aos licenciandos outros momentos de discussão da temática no decorrer do curso. Ressalta-se que a carência desse espaço foi muitas vezes mencionada pelos coordenadores, professores e egressos. A Instituição analisada já realiza jornadas, semanas acadêmicas e seminários, basta incluir na programação dos eventos um espaço para abordagem da EJA.

Considerando que muitos licenciados afirmaram sentir falta da relação teoria-prática na modalidade EJA, outra sugestão, muito importante, é o incentivo aos licenciandos a diversificar o público durante seus estágios curriculares, optando por uma turma da modalidade EJA em algum dos semestres.

Espera-se que esse estudo contribua para a inserção da temática Educação de Adultos nas ações promovidas pelos cursos de licenciatura analisados durante a pesquisa e possa promover uma reflexão crítica em outros cursos de licenciatura do país.

Sobretudo em períodos de transição do governo federal, e quando parece que a EJA vem sendo silenciada nas discussões referentes às políticas para a

educação brasileira, importa afirmar que a temática Educação de Adultos, além de espaço nos cursos de licenciatura, precisa de políticas governamentais que contemplem a oferta de formação continuada aos educadores e garantam a universalização do ensino para jovens e adultos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/UNESCO.
- Brunel, C. (2004). Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação.
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Florianópolis: Texto Contexto Enferm.
- Carrano, P. J. R. (2005). Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB.
- Conferência Internacional sobre a Educação De Adultos - CONFINTEA. (1997). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. - Brasília: SESI/UNESCO. Recuperado em 05 de julho de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>
- Cunha, C. M. (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- Di Pierro, M. C. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55.
- Di Pierro, M.C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial. Recuperado em 09 de setembro de 2018 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018

- Di Pierro, M. C. (2006). Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: Soares, L. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/UNESCO.
- Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas.
- Di Pierro, M.C, & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio. In: Caderno Cedes. Campinas, v. 35, n. 96.
- Diniz-Pereira, J.E., & Fonseca, M.C.F.R. (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. Educação & Realidade, P. Alegre, v. 26.
- Fávero, L. L., Andrade, M. L., & Aquino, Z.G.O. (1999). Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (1989). A Organização Social dos Tupinambás. Brasília: Hucitec.
- Freire, P. (1991). A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-25ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Freyre, G. (1982). Rurbanização: que é?. Recife, Massangana/Fundação Joaquim Nabuco.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Recuperado em 15 de outubro de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas.
- Gil, A. C. (2007). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas.

- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.22, n.2, maio/ago., p.201-210.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado em 18 de outubro de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>
- Horiguti, A. C. (2009). Do Mobral ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. Recuperado em 29 de setembro de 2018 de: <https://docplayer.com.br/8618413-Do-mobral-ao-proeja-conhecendo-e-compreendendo-as-propostas-pedagogicas.html>
- Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, responsibility, and aporia. *Qualitative Inquiry*, v. 16, n. 8, p. 603-610.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Lima, F. B. G. (2012). A formação de professores nos Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília.
- Manzini, E. J. (1990). *A entrevista na pesquisa social*. V.26. Didática, São Paulo.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. 2.ed. Londres: Sage Publications.

Minayo, M. C. S. (2001). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2007). O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec.

MOURA, T. M. M. (2009). Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. Recuperado em 02 de novembro de 2018 de: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>

Paiva, V. (1973). Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola.

Pimenta, S.G. (1995). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73.

Presidência da República. (1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Carta de Lei de 25 de Março de 1824.

Presidência da República. (1835). Decreto 10, de 10 de Abril De 1835. Implementa a Primeira Escola Normal das Américas. Brasília.

Presidência da República. (1878). Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Brasília.

Presidência da República. (1891). De 24 de fevereiro de 1891. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília.

Presidência da República. (1931). Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe Sobre a Organização Universitária. Brasília.

Presidência da República. (1932). Decreto 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a Formação Technica para o Districto Federal, com a prévia Exigencia do Curso Secundário, e Transforma em Instituto de Educação a Antiga Escola Normal. Brasília.

Presidência da República. (1939). Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Foi Criada a Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília.

Presidência da República. (1942). Decreto-Lei 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Brasília.

Presidência da República. (1945). Decreto 19.513, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Brasília.

Presidência da República. (1946). Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília.

Presidência da República. (1967). Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília.

Presidência da República. (1968). Decreto 62.484, de 29 de março De 1968. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral. Brasília.

Presidência da República. (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília.

Presidência da República. (1985). Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD. Brasília.

Presidência da República. (1985). Decreto 91.980, de 25 de Novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília.

Presidência da República. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

Presidência da República. (1996). Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília.

Presidência da República. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

Presidência da República. (1998). Portaria 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília.

Presidência da República. (2000). Parecer 11, de 10 de maio de 2000. Do Conselho Nacional De Educação - CNE. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

Presidência da República. (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília.

Presidência da República. (2001). Parecer 9, de 08 de maio de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília.

Presidência da República. (2002). Portaria Nº 2.270 De 14 de agosto De 2002 – Enceja/MEC. Brasília.

Presidência da República. (2003). Resolução 18 de 10 de julho de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado - PBA. Brasília.

Presidência da República. (2004). Lei 13.005, de 25 de Junho de 2004. Aprova O PNE - Plano Nacional de Educação. Brasília.

Presidência da República. (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília.

Presidência da República. (2009). Lei Nº 12.014, 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília.

Presidência da República. (2009). Resolução 51 de 16 de Setembro de 2009. Dispõe Sobre o PNLD/EJA. Brasília.

Presidência da República. (2011). Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. Brasília.

Presidência da República. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília.

Presidência da República. (2017). Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Brasília.

Presidência da República. (2017). Decreto 9.099, de 18 de Julho de 2017. Unifica as ações de Aquisição e Distribuição de Livros Didáticos e Literários. Brasília.

Presidência da República. (2017). INEP - Censo Escolar 2017. Brasília. Recuperado em 12 de outubro de 2018 de: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>

Presidência da República. (2018). Lei 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

Presidência da República. (2018). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Recuperado em 29 de setembro de 2018 de:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Presidência da República. (2018). Plano Nacional de Educação 2018. Relatório Do 2º Ciclo De Monitoramento Das Metas Do PNE, Publicado Em 2018. Recuperado em 13 de outubro de 2018 de: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, vol.14, no. 40, p.143-155.

Scortegagna, P. A., & Oliveira, R.C.S. (2006). Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, v. 5, n. 2, 15 p. Recuperado em 05 de outubro de 2018 de: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>

Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação Vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, L. J.G. (1996). A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, Belo Horizonte: Dimensão.

Stephanou, M., & Bastos, M. H. (2005). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes.

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review*.

Tardif, M. (2000). *Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério*. Texto Digitado. Recuperado em

10 de novembro de 2018 de: <https://prezi.com/q78tnw0ntfbv/tardif-maurice-saberes-docentes-e-formacao-profissional/>

Vieira, M. C. (2006). Possíveis impactos das políticas de avaliação de jovens e adultos: o Enceja (2002) em questão. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 43, p. 95 -110.

Yin, R. K. (2015). Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman

APÊNDICES

A seguir apresenta-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e os roteiros de entrevistas e questionário.

APÊNDICE A - TCLE Entrevistas

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado vinculada ao curso de Mestrado em Educação: Educação e Formação de Adultos do Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação de Portugal, tendo como objetivo analisar a abordagem da temática Educação de Adultos na formação inicial docente em cursos de licenciatura.

Serão previamente marcados data e horário para a realização da entrevista. Não é obrigatório responder a todas as perguntas que fazem parte do roteiro da entrevista, inclusive, sua participação nesta pesquisa é voluntária e espontânea.

O (a) Senhor (a) não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa uma vez que não haverá despesas com alimentação, transporte e alojamento.

Os riscos desta pesquisa aos entrevistados serão mínimos, porém o (a) entrevistado (a) poderá sentir-se constrangido (a) durante a entrevista perante alguma questão ou interferência do pesquisador; diante a possibilidade de não saber o quê ou como responder. O (a) entrevistado (a) também poderá sentir-se desconfortável, devido ao fato da entrevista ser gravada.

Ressalta-se que a entrevista não tem respostas certas ou erradas, inclusive, não há pré-requisitos ou conhecimentos prévios para conseguir responder.

A sua identidade será preservada e mantida em sigilo absoluto. Assim, não será solicitada sua rubrica ou assinatura. Sua identificação será limitada a um número que estará presente no roteiro da entrevista.

Ao participar deste estudo o (a) entrevistado (a) terá como benefício a possibilidade de aperfeiçoar sua prática profissional e seus conhecimentos referentes à temática abordada. Consideram-se também, os benefícios à sociedade e à ciência, pois o (a) participante deste estudo contribuirá para uma reflexão crítica que almeja o aprimoramento da temática Educação de Adultos em cursos de formação inicial docente.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será o próprio investigador, Maurício Brasil Gomes.

O (a) senhor (a) poderá abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de artigos técnicos, científicos bem como da dissertação de mestrado resultante desta pesquisa.

O tempo médio para a duração da entrevista é de 30 minutos.

Este TCLE possui dois exemplares, sendo que um deles ficará em poder do pesquisador e outro com o sujeito participante da pesquisa.

Estrutura do roteiro da entrevista:

1. Caracterização Pessoal;
2. Experiência Profissional;
3. Tema 1 – Formação Inicial Docente;
4. Tema 2 – Educação de Adultos;
5. Tema 3 – Projeto Pedagógico do Curso;
6. Tema 4 – Práticas Pedagógicas;

Maurício Brasil Gomes

Telefone: (55) 997088238/ (55) 3421-9600

Rua Manoel Soares de Oliveira, 165.

Bairro Grande - Alegrete, RS.

Professor Doutor Luís Maria Fernandes Arial Rothes

Orientador

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Fazendo parte da amostra deste estudo, estou consciente de que as minhas respostas serão alvo de procedimentos de análise coerentes com o estudo em questão. Declaro que fui informado (a) que me posso retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos de licenciatura

Sujeito informante: Coordenador de Curso.

Título da pesquisa: “A abordagem da temática educação de adultos na formação inicial docente”.

Pesquisador: Maurício Brasil Gomes.

Orientador: Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

- Dados Pessoais

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____

- Formação Acadêmica

Graduação: _____

Instituição de Ensino: _____

Mestrado: _____

Instituição de Ensino: _____

Doutorado: _____

IES: _____

Há quanto tempo atua no ensino superior? _____ anos.

Qual a especialidade em que atua como professor/pesquisador?

- Dados do curso que coordena

Período de existência: _____

Duração: _____

Carga horária completa: _____

Questões específicas da pesquisa

1- Qual o perfil de profissional o curso que a senhora coordena valoriza?

2- A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está contemplada no Projeto Político Pedagógico do curso?

3- Existem disciplinas específicas de formação de professores para a Educação de Adultos no curso? Quantas? Quais as nomenclaturas? Qual a carga horária?

(Caso haja(m) disciplina(s) específica(s) de Educação de Adultos):

4- A(s) disciplina(s) específica(s) de formação para professores de Educação de Adultos ocupa(m) espaço entre as disciplinas obrigatórias ou optativas na grade curricular do curso?

5- No caso de serem optativas, a(s) disciplina(s) é(são) frequentada(s) por quantos graduandos?

6- Essa(s) disciplina(s) está(ão) relacionada(s) com o que está disposto no Projeto Político Pedagógico do curso sobre a formação de professores para a Educação de Adultos?

7- Existem outros espaços de discussão da Educação de Adultos em sua Instituição? Quais?

8- O (a) senhor (a), enquanto coordenador/a de curso acredita que os/as graduandos/as estão sendo preparados/as para o ensino de pessoas adultas?

(No caso de não haver (em) disciplina(s) específica(s) de Educação de Adultos)

4- O (a) senhor (a) acredita que a formação inicial deveria preparar os/as licenciados/as para o ensino de adultos?

5- Em sua opinião, a ausência de disciplinas específicas de Educação de Adultos na grade curricular do curso de Licenciatura de sua atuação prejudica a formação do futuro professor?

6- Existem outros espaços de formação para o ensino de adultos que não a sala de aula de graduação em sua Instituição? Quais?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a professora que ministra a disciplina específica de EJA nos cursos de licenciatura

Sujeito informante: Professora que ministra a disciplina específica de Educação de Adultos.

Título da pesquisa: “A abordagem da temática educação de adultos na formação inicial docente”.

Pesquisador: Maurício Brasil Gomes.

Orientador: Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

- Dados Pessoais

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____

- Formação Acadêmica

Graduação: _____

Instituição de Ensino: _____

Mestrado: _____

Instituição de Ensino: _____

Doutorado: _____

IES: _____

Há quanto tempo atua no ensino superior? _____ anos.

Qual a área em que atua como professor/pesquisador? _____

Questões específicas da pesquisa

1- No curso que o (a) senhor (a) atua, quantas são as disciplinas específicas de formação de professores para a educação de adultos? Qual a carga horária?

2- Como é (são) intitulada(s) a(s) disciplina(s) específica(s) de Educação de Adultos? Qual o objetivo da(s) disciplina(s) e a ementa?

3- Quais os principais conteúdos trabalhados?

4- A(s) disciplina(s) aborda(m) a Educação de Adultos apenas de forma teórica ou também há espaço para o ensino de práticas?

5- Quais são as metodologias de ensino de adultos abordadas pela(s) disciplina(s)?

6- Que outras temáticas a(s) disciplina(s) específica(s) de Educação de Adultos contempla(m)?

7- Quais os instrumentos de avaliação da(s) disciplina(s)? Seminários, provas, trabalhos, aula prática / outros?

8- O (a) senhor (a) acredita que os/as alunos/as se sentem preparados/as para o trabalho com a Educação de Adultos ao finalizarem a(s) disciplina(s)?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com egressos dos cursos de licenciatura

Sujeito informante: Egressos atuantes na Educação de Adultos.

Título da pesquisa: “A abordagem da temática educação de adultos na formação inicial docente”.

Pesquisador: Maurício Brasil Gomes.

Orientador: Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

- Dados Pessoais

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____

- Formação Acadêmica

Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Há quanto tempo atua na educação de adultos? ____ anos ____ semestres.

Questões específicas da pesquisa

1- Em que ano o (a) senhor (a) concluiu a graduação nesta IFE?

2- Durante a graduação, quantas disciplinas específicas de Educação de Adultos o (a) senhor (a) cursou? Quais os nomes?

3- Quais temas foram abordados nessa (s) disciplina (s)?

4- Em sua opinião, a carga horária dessa (s) disciplina (s) foi suficiente?

5- Durante a graduação, o (a) senhor (a) participou de outros espaços de discussão da Educação de Adultos? Se sim, quais?

6- O (a) senhor (a) considera que a graduação lhe preparou para o ensino de adultos?

7- O (a) senhor (a) possui cursos de pós-graduação voltados à temática da Educação de Adultos?

8- O (a) senhor (a) atribui seus conhecimentos pedagógicos para o ensino de Educação de Adultos à sua graduação ou pós-graduação específicos da área?

9- Quais foram as principais dificuldades sentidas no momento da prática?

APÊNDICE E - TCLE Questionário

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado vinculada ao curso de Mestrado em Educação: Educação e Formação de Adultos do Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação de Portugal, tendo como objetivo analisar a abordagem da temática Educação de Adultos na formação inicial docente em cursos de licenciatura.

Para participar, o (a) senhor (a) deverá, eletronicamente, aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, o qual poderá ser impresso se assim o desejar.

O questionário será online e, portanto, respondido no momento e local de sua preferência. Será previamente definido o período em que o questionário estará disponível. Não é obrigatório responder a todas as perguntas que fazem parte do roteiro do questionário, inclusive sua participação nesta pesquisa é voluntária e espontânea.

O (a) senhor (a) não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa uma vez que não haverá despesas com alimentação, transporte e alojamento.

Os riscos desta pesquisa aos questionados serão mínimos, porém o (a) participante poderá sentir-se constrangido (a) durante o questionário perante alguma questão; diante a possibilidade de ter que pensar por um longo período antes de responder ou por não saber o quê ou como responder. O sujeito poderá sentir-se desconfortável por reviver algumas situações vivenciadas durante sua formação inicial.

Ressalta-se que o questionário não tem respostas certas ou erradas, inclusive, não há pré-requisitos ou conhecimentos prévios para conseguir responder. A sua identidade será preservada e mantida em sigilo absoluto. Assim, não será solicitada sua rubrica ou assinatura. Sua identificação será limitada a um número que estará presente no roteiro do questionário.

Ao participar deste estudo o (a) participante terá como benefício a possibilidade de aperfeiçoar sua prática profissional e seus conhecimentos

referentes à temática abordada. Consideram-se também, os benefícios à sociedade e à ciência, pois o (a) participante contribuirá para uma reflexão crítica que almeja o aprimoramento da temática Educação de Adultos em cursos de formação inicial docente.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será o próprio investigador, Maurício Brasil Gomes.

O (a) senhor (a) poderá abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de artigos técnicos, científicos bem como da dissertação de mestrado resultante desta pesquisa. O tempo médio para a duração do questionário é de 20 minutos.

Estrutura do roteiro do questionário:

1. Caracterização Pessoal;
2. Experiência Profissional;
3. Tema 1 – Formação Inicial Docente;
4. Tema 2 – Educação de Adultos;
5. Tema 3 – Projeto Pedagógico do Curso;
6. Tema 4 – Práticas Pedagógicas;

Maurício Brasil Gomes

Telefone: (55) 997088238/ (55) 3421-9600

Rua Manoel Soares de Oliveira, 165.

Bairro Grande - Alegrete, RS.

Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes

Orientador

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61)3315-5878/ 5879 E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Fazendo parte da amostra deste estudo, estou consciente de que as minhas respostas serão alvo de procedimentos de análise coerentes com o estudo em questão. Declaro que fui informado (a) que me posso retirar do estudo a qualquer momento.

APÊNDICE F - Roteiro do questionário realizado com os egressos dos cursos de licenciatura

Sujeito informante: Egressos dos cursos de licenciatura.

Título da pesquisa: “A abordagem da temática educação de adultos na formação inicial docente”.

Pesquisador: Maurício Brasil Gomes.

Orientador: Professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

- Dados Pessoais

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____

Questões Específicas da Pesquisa

1- Durante a graduação, quantas disciplinas específicas de Educação de Adultos cursou?

() Nenhuma () 1 () 2 () Mais de duas

2- Qual (is) o (s) nome (s) da disciplina(s)?

3- Quais dos temas abaixo foram abordados na(s) disciplina(s) de Educação de Adultos? (Assinale mais de uma alternativa se necessário).

() Metodologia do ensino de jovens e adultos

() Práticas de ensino de jovens e adultos

() Psicologia de aprendizagem do adulto

() Histórico da EJA

() Material didático específico para a EJA

() Uso de materiais pedagógicos voltados a alunos adultos

() Outros: _____

4- A temática Educação de Adultos foi abordada em alguma outra disciplina ou evento científico de maneira mais geral?

() Sim () Não

Se sim, quais: _____

5- Você participa/participou de outros espaços de discussão da temática Educação de Adultos?

() Sim () Não

Se sim, quais? (Assinale mais de uma alternativa se necessário)

6- Houve alguma prática docente na educação de adultos durante seus estágios curriculares da graduação?

7- Você acredita que a formação inicial lhe preparou para atuar como professor/a na Educação de Adultos?

8- A Educação de Adultos é, para você, um possível campo de trabalho? Por quê?

NM