

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELEN SANTOS MAURICIO

**EDUCAÇÃO E A CLASSE TRABALHADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FLORIANÓPOLIS
2022**

SUELEN SANTOS MAURICIO

**EDUCAÇÃO E A CLASSE TRABALHADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

Florianópolis

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Mauricio, Suelen Santos

Educação e a classe trabalhadora : Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos / Suelen Santos Mauricio. -- 2022.

249 p.

Orientador: Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. 2. Formação de professores para EJA. 3. Projeto Pedagógico de Curso. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypoczynski. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Suelen Santos Mauricio

EDUCAÇÃO E A CLASSE TRABALHADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 19 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz W. Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof^a. Dr^a Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense – UFF

Membro:

Prof. Dr Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Prof^a. Dr^a Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dedico este trabalho ao meu filho,
Lorenzo.

AGRADECIMENTOS

O período de quatro anos durante o qual estive imersa em estudos, discussões, leituras, escritas, orientações, e trabalho, muito trabalho, demandou o apoio e suporte de amigos, familiares e trabalhadores (colegas de trabalho e outros profissionais), que me auxiliaram de diversas formas, permitindo ou facilitando a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu filho, que, mesmo tão pequeno, precisou lidar com uma mãe ocupada, muitas vezes ausente, dispersa, e/ou demasiado concentrada nos estudos e trabalho. Ainda assim, compreendeu e segue compreendendo a importância do trabalho e dos estudos.

Agradeço aos meus pais, que me deram a vida, me incentivaram no caminho que escolhi trilhar, e me auxiliaram neste percurso de dividir o rápido, e atropelado, tempo entre maternidade, estudos, trabalho e lazer.

Agradeço aos queridos amigos que de algum modo estiveram junto a mim neste tempo de doutoramento e de caos pandêmico. Juliana, amiga que a profissão me deu. Yasmim, amiga que o curso de doutorado me presenteou. Tamara, amiga que o trabalho na UDESC me apresentou. Maynine, amiga inseparável e confiante desde nossa graduação em Geografia.

Agradeço aos amigos e colegas do LEPEGEO, que fazem deste laboratório um ambiente acolhedor, solidário, e de compartilhamento de conhecimentos e ideias. O longo período de isolamento imposto pela pandemia mostrou uma face do LEPEGEO: sua influência, positiva, em nossos estudos, trabalhos e na vida social. Isso não aconteceria, não fossem as pessoas que ocupam e cuidam daquele espaço.

Agradeço ao meu companheiro, Roberto, que auxiliou de variadas formas no processo de estudo, pesquisa, e dedicação ao doutorado.

Agradeço ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis – SINTRASEM, que passei a fazer parte nos últimos meses de doutoramento, ocasião em que me tornei servidora pública municipal lotada na Escola Básica Municipal Osmar Cunha, e quando pude (e continuo a) aprender com as experiências de luta pelos direitos dos/as trabalhadores/as, e crescer como professora e pesquisadora.

Agradeço, de forma muito especial, minha orientadora, amiga e colega de trabalho, Rosa, que me acompanha há mais de seis anos, desde os tempos de graduação. Agradeço a grande confiança que depositou e deposita constantemente em mim, as conversas, conselhos, orientações, encorajamento, risos, momentos de trabalho, de descontração, de alegrias e, também, de lamentos.

Agradeço aos professores da UDESC e do PPGE, especialmente à profa. Mariléia, que apresentou discussões e textos em sua disciplina cruciais para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço à CAPES, pois permitiu a realização deste processo de doutoramento com o suporte financeiro necessário.

Agradeço, com muita alegria, a banca: Prof. Lourival, Profa. Jaqueline, Profa. Alba que desde o aceite do convite em contribuir com o trabalho, na etapa da qualificação, o fez de forma muito acolhedora, gentil e competente. E agradeço, com muito carinho, ao prof. Juarez que aceitou contribuir e participar da banca de defesa desta tese.

Agradeço a secretária do PPGE, Scharlene, que muito prontamente, sempre atendeu minhas dúvidas e demandas.

Quero também demonstrar meu respeito e gratidão pela UDESC, bem como pelo PPGE, programa pelo qual me formei mestra em Educação, e agora realizo meu doutorado.

RESUMO

A tese apresentada neste trabalho defende a necessidade e urgência de que os cursos de formação de professores/as abordem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA como uma educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, em disciplinas obrigatórias, optativas e como temas transversais nas demais componentes curriculares. Assim, o problema é definido em como se configuram os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs de licenciatura em relação à formação de professores para EJA, e como estão inseridas as disciplinas e conhecimentos voltados a este campo? O objetivo geral é analisar como os PPCs das licenciaturas em Pedagogia, Geografia e História de universidades constituintes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais abordam em sua organização curricular os conhecimentos relativos à EJA. O trabalho se estrutura em três sessões principais, após as aproximações ao tema de pesquisa, em que se realiza um levantamento de trabalhos que abordam formação de professores e EJA entre os anos de 2010 e 2020, e um comparativo com o estado do conhecimento do mesmo tema relacionado aos anos 1990 (BRASIL, 2002). Em linhas gerais, os resultados apontam para a invisibilidade da EJA nos cursos de Geografia e História. A maior parte dos cursos de Pedagogia possuem disciplinas obrigatórias sobre a EJA, e a incluem no estágio supervisionado, no entanto, não é a totalidade das IES pesquisadas, e na maior parte dos estágios a EJA divide a componente curricular com outros campos de atuação. Portanto, mesmo no curso de Pedagogia, se pode dizer que a EJA ocupa lugar secundário em relação às demais etapas da Educação Básica. Estes resultados confirmam o que foi encontrado nas aproximações ao tema de pesquisa da década de 2010, e de 1990, de que a formação de professores para atuação na EJA se dá na própria prática profissional; a maioria dos professores busca, por iniciativa própria, mais conhecimentos e saberes relacionados aos métodos de ensino referentes à EJA; fragilidade da formação de professores para atuação na EJA; a necessidade de formação continuada que tenha como horizonte do trabalho com os sujeitos da EJA uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos trabalhadores; Formação de professores para EJA; Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

The thesis presented in this paper defends the need and urgency for teacher training courses to address the specificities of Youth and Adult Education - EJA as an education committed to the emancipation of the working class, in compulsory, optional disciplines and as transversal themes in the other curricular components. Thus, the problem is defined in how the Pedagogical Projects of Courses - graduate PPCs in relation to teacher training for EJA are configured, and how are the disciplines and knowledge focused on this field? The general objective is to understand how undergraduate PPCs approach in their curricular organization the knowledge related to The EJA. Thus, the work is structured in three main sessions, after the approximations to the research theme, in which a survey of studies that address teacher training and JaS between 2010 and 2020 is carried out, and a comparison with the state of knowledge of the same theme related to the years 1990 (BRASIL, 2002). Generally speaking, the results point to the invisibility of the EJA in the geography and history courses investigated. Most pedagogy courses have compulsory subjects on the EJA, and include it in the supervised internship, however, it is not all the HEIs researched, and in most stages the EJA divides the curricular component with other fields of activity (school management, teaching, initial years and other teaching modalities). Therefore, even in the pedagogy course, it can be said that the EJA occupies a secondary place in relation to the other stages of Basic Education. These results confirm what was found in the approximations to the research theme of the 2010s and the 1990s, that the training of teachers to work in the EJA takes place in the professional practice itself; most teachers seek, on their own initiative and with few resources, more knowledge and knowledge related to teaching methods related to the EJA; fragility of teacher training to work at The EJA; the need for continuing education (in addition to initial training) that has as a horizon of work with the subjects of the EJA an emancipatory education.

Keywords: Education of Young People and Working Adults; Pedagogical Project of Course; Teacher training for EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituições de Ensino Superior (IES) filiadas à ACAFE.....	55
------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre dissertações e teses publicadas entre 2010-2020 sobre Formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos – EJA	27
Gráfico 2 - Produção acadêmica sobre Formação inicial de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2010-2020) distribuídas pelo território brasileiro.....	27
Gráfico 3 - Produção acadêmica sobre Formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos- EJA no período compreendido entre 1986-1998	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Levantamento de dissertações sobre Formação docente inicial e Educação de Jovens e Adultos no período 2010-2020.....	28
Quadro 2 -	Levantamento de teses de doutorado sobre Formação docente inicial e EJA no período 2010-2020	39
Quadro 3 -	Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e a localização da sede em SC	53
Quadro 4 -	Licenciaturas presenciais participantes da investigação desta tese.	57
Quadro 5 -	Cursos de Pedagogia que os PPCs foram analisados.....	60
Quadro 6 -	Competências docentes específicas relativas ao conhecimento profissional.....	135
Quadro 7 -	Competências docentes específicas relativas à prática profissional	136
Quadro 8 -	Competências docentes específicas relativas ao engajamento profissional.....	137
Quadro 9 -	Instituições de Ensino Superior participantes do sistema ACADE e sua correspondente classificação administrativa	150
Quadro 10 -	Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam Geografia – Licenciatura.....	156
Quadro 11 -	Apresentação do PPC de Geografia Licenciatura da UNESC	156
Quadro 12 -	Apresentação do PPC de Geografia Licenciatura da UDESC	159
Quadro 13 -	IES que oferecem o curso de graduação em História Licenciatura	167
Quadro 14 -	Apresentação do PPC de História Licenciatura da FURB.....	167
Quadro 15 -	Apresentação do PPC de História Licenciatura da UNESC	171
Quadro 16 -	Apresentação do PPC de História Licenciatura da UNIVILLE.....	172
Quadro 17 -	Apresentação da síntese do PPC de História Licenciatura da UNIVALI	175
Quadro 18 -	Apresentação da síntese do PPC de História Licenciatura da UDESC	178
Quadro 19 -	Apresentação do PPC de Pedagogia da FURB	189
Quadro 20 -	Apresentação da síntese do PPC de Pedagogia da UNIVALI	191
Quadro 21 -	Apresentação do PPC de Pedagogia do UNIBAVE	194

Quadro 22 -	Apresentação do PPC de Pedagogia da UNESC	197
Quadro 23 -	Apresentação do PPC de Pedagogia da UNIVILLE	199
Quadro 24 -	Apresentação do PPC de Pedagogia da UDESC	201
Quadro 25 -	Apresentação da síntese do PPC de Pedagogia da UNOCHAPECÓ.	204
Quadro 26 -	Apresentação do PPC de Pedagogia do USJ	206
Quadro 27 -	Ano de publicação dos PPCs do curso de Pedagogia	209
Quadro 28 -	Os estágios em EJA do curso de Pedagogia	219
Quadro 29 -	Cursos de Pedagogia e disciplinas de EJA.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação no Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade do Contestado
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARP	Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNIDAVE	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIFEBE	Centro Universitário De Brusque
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
SESI	Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2	APROXIMAÇÕES AO TEMA DA PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA	26
2.1	CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS APONTADOS EM ESTUDO REALIZADO NOS ANOS 2000	44
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	51
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	65
4.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DIREITO E MERCADORIA.....	66
4.1.1	Histórico e políticas públicas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA	72
4.1.2	A EJA e sua base legal no contexto da contemporaneidade brasileira.....	75
4.2	BRASIL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	105
5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA.....	123
5.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	129
5.1.1	Histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores	130
5.1.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação de professores	133
5.2	REFLEXÕES CURRICULARES: DIRETRIZES PARA A EJA.....	142
6	A INVESTIGAÇÃO SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	149
6.1	AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) INTEGRANTES DA PESQUISA	150
6.2	ANÁLISE DOS PPCS DE LICENCIATURA PRESENCIAL EM GEOGRAFIA, HISTÓRIA E PEDAGOGIA	156
6.2.1	Os PPCs de licenciatura em Geografia.....	156

6.2.2 Os PPCs de licenciatura em História	167
6.2.3 Os PPCs de Pedagogia	188
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS	235

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese insere-se na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Ensino e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC. Sua temática se situa no campo de conhecimento sobre a formação de professores/as para a modalidade de ensino, da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A docência na EJA e a formação inicial de professores/as para a EJA no século XXI ocupa a centralidade dos esforços, neste trabalho, em compreender estes processos nas suas diferentes nuances e tramas imbricadas nas formas de políticas educacionais, em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, em resoluções que estabelecem diretrizes para formação docente, e nas políticas econômicas que configuram os direitos e condições de trabalho de professores/as, mas também da classe trabalhadora como um todo, da qual fazem parte os sujeitos da EJA.

Os caminhos trilhados na pesquisa são constituídos na discussão acerca da educação da classe trabalhadora brasileira, pensada histórica, econômica e politicamente no interior do sistema capitalista, materializada na forma da política pública e educacional, nas configurações consolidadas com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000). Antes disso, o que havia era um Ensino Supletivo, a parte do sistema de ensino Regular.

A formação e a docência no âmbito da EJA, neste estudo, é vinculada essencialmente e fundamentalmente à classe trabalhadora, uma vez que é quem compõe a modalidade de ensino, discentes, docentes e demais trabalhadores envolvidos neste território (coordenadores/as pedagógicos, secretários/as, etc). Neste sentido, este trabalho problematiza a modalidade da EJA enquanto território permeado por interesses, contradições e resistências, problematiza também a docência neste *lócus*, o processo formativo inicial de professores/as a partir das diretrizes para cursos de licenciatura e do currículo de cursos de formação de professores para a EJA.

O problema de pesquisa desta tese é como se configuram os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs de licenciatura em relação à formação de

professores para EJA, e como estão inseridas as disciplinas e conhecimentos voltados a este campo? Busca-se desta forma **conhecer o panorama** da formação inicial de professores no contexto do século XXI para atuação na EJA. Estabeleço então, como **objetivo geral** da pesquisa analisar como os PPCs das licenciaturas em Pedagogia, Geografia e História de instituições de ensino superior constituintes do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) abordam em sua organização curricular os conhecimentos relativos à EJA. Enquanto **objetivos específicos**, destaco:

- ⇒ Relacionar o estado do conhecimento sobre formação de professores/as para a EJA produzido no período compreendido entre os anos 2010-2020 com o estado do conhecimento sobre a mesma temática produzido na década de 1990 por pesquisadores deste campo de estudos;
- ⇒ Apresentar as políticas educacionais voltadas para a EJA;
- ⇒ Problematizar o papel da formação inicial de professores/as para a EJA considerando o território de atuação docente específico desta modalidade;
- ⇒ Analisar os PPCs das licenciaturas em Pedagogia, Geografia e História de Instituições de Ensino Superior constituintes do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE.

Para tanto, busco encontrar as conexões entre estes processos, contextos e tramas, apresentando uma síntese construída em torno da classe trabalhadora, docência, formação de professores, currículo e EJA, com base no referencial teórico selecionado para embasar este estudo, no estado do conhecimento estudado, e na pesquisa que será desenvolvida. Considero que a bibliografia escolhida fornece subsídios consistentes para as discussões que pretendo desenvolver.

A tese defendida neste estudo consiste na necessidade e urgência de que os cursos de formação de professores/as abordem as especificidades da EJA, em disciplinas obrigatórias e como tema transversal nas demais componentes curriculares, inclusive estágio supervisionado, como uma educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, que conheça e afirme a história e a cotidianidade da luta de classes, do papel que a educação para a classe trabalhadora tem exercido no modo de produção capitalista e nos modelos de

exploração do trabalho contemporâneos, as experiências da pedagogia socialista e dos movimentos sociais progressistas. Torna-se imperativo o conhecimento da modalidade em termos de políticas educacionais.

Enquanto pesquisadora, estudante e professora, defendo uma educação popular que contemple a alfabetização, o acesso aos conhecimentos sistematizados à formação mais ampla da consciência política, de classe, etnia, gênero, para crianças, jovens, adultos e idosos trabalhadores (ou pertencentes à classe trabalhadora), de modo que se desenvolva em cada sujeito as dimensões humanas em sua integralidade (omnilateral), concomitante ao desenvolvimento de valores éticos de reconhecimento da socialidade intrínseca à natureza humana. O processo de formação inicial em cursos de licenciatura que pretenda habilitar professores para atuarem na EJA deve tratar os conhecimentos, métodos, normas escolares para além das configurações curriculares hegemônicas que norteiam em sua maior parte os currículos do Ensino fundamental e médio.

A proposta deste trabalho, no âmbito pessoal, tem suas raízes em meu estágio curricular no curso de Geografia Licenciatura, em que sou graduada, em meu trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, bem como na história de vida e memórias de meu avô; analfabeto, profundamente conhecedor e observador da natureza que o cercava em Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis-SC). Me apresentou o mundo a sua maneira. Permaneceu por toda sua vida distante dos bancos escolares, mas sua experiência de vida, especialmente sua experiência de trabalho, o tornava um sábio. Seu amor legítimo pela vida, pelas pessoas, pelo diálogo, pela música, pelo ócio e pelo trabalho significam para mim um legado incontornável. Seus ensinamentos, seu exemplo e seus porvires permanecem vivos em meus estudos.

No estágio curricular em minha graduação em Geografia, observei e lecionei em turmas da EJA, no período noturno, aprendendo e ensinando com os jovens, adultos e idosos trabalhadores que me formavam educadora. Desafiavam-me a capacidade de percepção, de sensibilidade, de criticidade e desassossego com a aridez de seus percursos diários. Nesta etapa da graduação, apesar dos esforços das professoras orientadoras e supervisoras de estágio, nosso conhecimento e maturidade para atuar neste espaço era muito incipiente. Não vivenciamos disciplinas voltadas para a discussão e problematização da temática da EJA, da

educação da classe trabalhadora ou da educação popular. Esta percepção me inquietou e, neste processo de doutoramento, busco conhecer o panorama curricular dos cursos de licenciatura para formação de professores para a EJA, levando em consideração a realidade social brasileira no contexto do capitalismo hodierno.

Na pesquisa de conclusão de curso de graduação em Geografia Licenciatura¹, participei de aulas noturnas, de geografia, em um curso pré-vestibular gratuito, cujo corpo docente era constituído por voluntários, denominado Projeto Integrar, para jovens e adultos trabalhadores, de baixa renda, que sonhavam em acessar o Ensino Superior. De modo semelhante às experiências anteriores, fora impelida a formar-me professora, pesquisadora, compreendendo que estes trabalhadores são mantidos em tal condição por forças coercitivas que os desafiam incessantemente, individual e meritocraticamente, a efetivar uma suposta livre e democrática mobilidade social.

Em minha dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da FAED/UEDESC², escolho debruçar-me sobre os livros didáticos produzidos e distribuídos nacionalmente para a EJA, dedicando-me a estudar, nas diferentes linguagens que os compõem, o conceito de cultura e diversidade cultural veiculados nos conteúdos de Geografia. Percebo, com aquele estudo, que os discursos ideológicos hegemônicos, por vezes sutil e tacitamente, produzem e refletem uma cultura dominante intencionada, parcial, carregada de significados e construtora de novos significados e sujeitos. Após concluir o mestrado em Educação, amadurecendo minhas leituras e compreensões acerca da EJA, passando a analisar a classe trabalhadora e a educação sob um prisma mais amplo, reconhecendo as determinações econômicas, políticas e históricas, e suas contradições, como de fundamental importância para compreender a modalidade em questão, me proponho a estudar a formação de professores, a docência, e o currículo voltados à EJA sob esta perspectiva ampliada.

Ainda situando minha história no contexto de produção desta tese, importa apresentar, ainda que com breves palavras, minha experiência de trabalhadora.

¹ Geografias constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar, disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f83.pdf>

² Diversidade Cultural & Educação de Jovens e Adultos: O Ensino de Geografia pelos Livros Didáticos. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/00005061.pdf>.

Antes, no entanto, vale frisar que venho e sou parte da classe trabalhadora, filha de dona de casa, embora formada em psicologia, e de bancário funcionário de bancos privados até sua aposentadoria. Adentro no mundo do trabalho ativamente, de forma informal, quando entrei na universidade, aos 17 anos, participando de bolsas de auxílio discente, inicialmente na biblioteca central, quando no período da tarde atendia alunos, professores, e a comunidade em geral auxiliando na busca, empréstimo, devoluções de livros e demais obras disponíveis (dissertações, teses, audiovisual, etc.).

Aos dezoito anos consigo minha primeira vaga de emprego tendo a carteira de trabalho assinada, por uma empresa chamada Brasil Telecom, se localizava em frente à UDESC, portanto, trabalhava e estudava sem precisar me deslocar por grandes trajetos. A sede em que trabalhava(mos) fechou, deixando centenas de trabalhadores desempregados, pois a nova central de atendimentos telefônicos passaria a se localizar em uma cidade com menores custos, na região nordeste do país.

Este primeiro emprego me despertava um olhar crítico e de insatisfação com a organização e divisão do trabalho, as tácitas formas de controle sobre os executores das tarefas, a forma opressora de efetivação do funcionamento das atividades. O tempo calculado e controlado para idas ao banheiro, para o lanche, almoço, etc. causava-me espanto e grande desconforto. Em um período de seis horas de trabalho, era permitido quinze minutos de almoço (para quem trabalhava das 10h00 às 16h00) e até cinco minutos de interrupção nos atendimentos para necessidades urgentes. Caso se extrapolasse o limite dado pela empresa, os funcionários eram advertidos até três vezes, e na seguinte, demitido.

Depois deste emprego, passei por diversas modalidades de bolsa na universidade, iniciação científica, monitoria, auxílio discente, e por alguns estágios, em escolas básicas e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Após me formar na graduação em Geografia Licenciatura, trabalhei em uma escola pública como professora contratada em caráter temporário na rede de ensino municipal de Florianópolis. O local era distante de onde eu residia, por isso demorava em torno de uma hora e meia em cada trajeto realizado pelo transporte público intermunicipal. Logo em seguida trabalhei em uma escola católica privada em uma localização nobre da cidade. Foi a experiência de trabalho docente mais

longa, que junto à minha bagagem pessoal e profissional, me amadureceu em diversos aspectos. Pude aprender com a prática, a reflexão constante e o contato cotidiano sobre as desigualdades sociais, as diferenças gritantes entre o público e o privado, entre os pobres e os ricos, etc. Aprendi, trabalhando, que o labor, em geral, na sociedade capitalista, nos aprisiona, nos restringe em nossa natureza criativa.

Após iniciar meu doutorado, fui chamada para ocupar uma vaga de professora substituta no Departamento de Geografia da mesma universidade da minha formação, UDESC, onde estou atuando até este momento em que escrevo (2021). Novamente na posição de professora em caráter temporário, em uma instituição pública, porém com características muito diferentes. Agora os estudantes são adultos, com sua escolaridade básica concluída, se preparando para serem também professores, de geografia.

Também no período de doutoramento, fui convocada para assumir um cargo de professora titular de geografia na rede de ensino de Florianópolis iniciando no ano letivo de 2022. Nesta ocasião, procurei me informar sobre a possibilidade de atuação na EJA, já que a Secretaria de Educação da prefeitura de Florianópolis oferece a modalidade na etapa do ensino fundamental. Para meu descontentamento, professores efetivos, concursados, não podem atuar neste espaço, mas somente professores substitutos, chamados por Admissão de Professores em Caráter Temporário – ACT.

Este trabalho de doutoramento foi construído em um contexto mundial socialmente turbulento, trágico, caótico e mórbido. Considero que o período de quatro anos deste processo pode ser dividido em duas etapas: a primeira se inicia em agosto de 2018 e vai até março de 2020, quando se inicia a pandemia da COVID-19 no Brasil. A qualificação desta tese ocorreu neste momento crítico, em julho de 2020, online, com todas as implicações que disso decorre.

Portanto, a efetivação da pesquisa e as análises foram todas realizadas em isolamento social, para mim que pude trabalhar remotamente, com a influência da agudização dos problemas sociais que discuto nos capítulos iniciais, o que torna as discussões e problematizações enxarcadas de uma dura realidade exposta por todos os lados do país, encontradas nas ruas, nas TV's, revistas, sites, redes sociais. Além da pobreza e a fome que atinge grande parte da população trabalhadora nesta crise socioeconômica, política e sanitária agravada pela doença

e por um presidente genocida no poder, escrevo estas palavras enquanto morrem em torno de três mil brasileiros por dia, com um ritmo de vacinação dos mais lentos do mundo.

Na posição de professora no curso de Geografia da FAED/UDESC trabalho com as disciplinas relacionadas à educação. O semestre letivo de 2020.1 foi realizado em sua maior parte de forma não presencial, e o 2020.2 integralmente online, quando ofertei uma disciplina optativa do curso intitulada Educação de Jovens e Adultos. Nesta oportunidade pudemos discutir e trabalhar com as questões relacionadas à educação da classe trabalhadora, sua história, políticas, e sobretudo, a EJA nos dias atuais, em tempos de pandemia, quando em situação de extrema vulnerabilidade estes sujeitos não conseguem proteger sua própria existência com o isolamento social, nem se alimentar adequadamente com o índice de inflação estratosférico, nem muito menos manter um plano de internet e equipamentos em condições de uso para participação em vídeo aulas e atividades pedagógicas.

As desigualdades sociais evidenciadas com as diferentes condições de acesso aos elementos básicos para a sobrevivência, como alimentação, moradia digna (água potável, saneamento básico, energia elétrica, internet) e assistência médica, evidenciam ainda mais as desigualdades educacionais, quando em escolas privadas as aulas online acontecem de forma síncrona e regular, e os alunos acessam atividades de forma digital e estudam através de seus dispositivos eletrônicos (tablets, smartphones, notebooks, desktops) em conexão com rede de internet.

Ademais, inspirada em Paulo Freire (2000), afirmo que escrevo como um exercício epistemológico e intelectual e uma tarefa eminentemente política, porque não acredito que há educação distante da política, tampouco ciência destituída de sua dimensão política. Assumo neste trabalho meu estudo enquanto compromisso político com a ciência social, com a educação pública, com o conhecimento científico e com os trabalhadores, sujeitos da EJA.

A metodologia que será utilizada nesta pesquisa, para alcançar os objetivos aos quais me proponho, é de natureza qualitativa, definindo-se, conforme as exigências do objeto, documental, conforme se explicita com maior profundidade na seção direcionada a apresentar a metodologia em pormenores. A abordagem que sustenta e justifica as análises da pesquisa será pautada no estudo crítico dos

documentos dos PPCs dos cursos em diálogo com os referenciais teóricos arrolados neste projeto. Os procedimentos de análise dos documentos estão descritos na sessão voltada a apresentação da metodologia.

O objeto de investigação deste trabalho são os PPC's dos cursos de licenciatura em Geografia, História e Pedagogia das Instituições de Ensino Superior que compõem o sistema ACADEMIA, tendo como foco de análise os elementos que constituem estes documentos e permitem compreendê-los, e aqueles voltados à especificidades da EJA. Portanto, o estudo necessita de amparo teórico nas políticas educacionais para a EJA e na literatura científica, para então debruçar-se sobre o objeto de pesquisa a fim de compreendê-lo, situado histórica, socioeconômica e politicamente.

A escolha do curso de Pedagogia se deu em virtude de ser a graduação que forma os profissionais alfabetizadores que atuam nas primeiras etapas dos cursos de EJA. A opção pelos cursos de Geografia e História se deu em decorrência de serem os componentes curriculares das ciências humanas equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. As ciências humanas encarregam-se de estudar a história da humanidade, os modos de produção e reprodução da vida, as dinâmicas sócio-espaciais e, portanto, são conhecimentos que formam a dimensão consciente, crítica, reflexiva nos sujeitos, além de permitirem a compreensão dos fenômenos sociais, das formas de organização social, divisão do trabalho, do território, etc.

Os documentos utilizados como objeto de investigação são encontrados no próprio site de cada Instituição de Ensino Superior - IES, sendo a versão mais atualizada selecionada para este trabalho. Todas as IES são catarinenses, e distribuídas por todo o território do Estado de Santa Catarina, abarcando instituições públicas e privadas, motivos pelos quais se optou pelo recorte da ACADEMIA. A análise dos PPCs será realizada com direcionamento às referências à modalidade da EJA, ou à educação da classe trabalhadora.

Este trabalho está organizado em quatro seções. A primeira destina-se a apresentar e justificar a metodologia e a abordagem com que desenvolvo os estudos sobre a temática supracitada. Apresento uma revisão de literatura científica que abarca as temáticas de formação de professores e EJA. Encontra-se ainda um comparativo entre este estado do conhecimento acerca dos últimos dez anos (2010-

2020) em relação à um estudo semelhante realizado na década de 1990 organizado por Sérgio Haddad (2002). Em seguida, se encontram reflexões acerca das políticas educacionais que envolvem objetivamente a EJA, seguida por um subseção que pensa a educação da classe trabalhadora, enquanto território de luta de classes, e resistência à sociedade burguesa.

A sessão seguinte, trata da formação de professores para a EJA, trazendo as diretrizes que orientam os currículos e o processo formativo docente, bem como reflexões que tangenciam as discussões travadas com referenciais teóricos. A parte final do trabalho encarrega-se de compôr as análises do material investigado, conforme detalhamento presente na metodologia deste trabalho e na referida sessão. Por fim, as considerações finais apresentam minhas principais constatações e percepções com a realização desta pesquisa e a consolidação da tese.

2 APROXIMAÇÕES AO TEMA DA PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA

Com o objetivo de mapear, conhecer e analisar as contribuições nas produções científicas da última década (2010-2020) referentes à temática da formação docente em cursos de licenciatura para atuação na Educação de Jovens e Adultos - EJA, levantei teses e dissertações disponíveis nos repositórios online: Catálogo de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) defendidas entre o ano de 2010 e 2020.

Deste modo, realizo nesta sessão um levantamento de bibliografia científica (teses e dissertações) que apresentam em seu título os descritivos: Educação de Jovens e Adultos ou EJA, Formação docente ou formação de professores, que demonstrem no título ou no resumo ter como objeto de investigação a formação inicial, portanto, pesquisas destinadas exclusivamente à formação continuada ou formação em serviço não foram contabilizadas e selecionadas para minha análise.

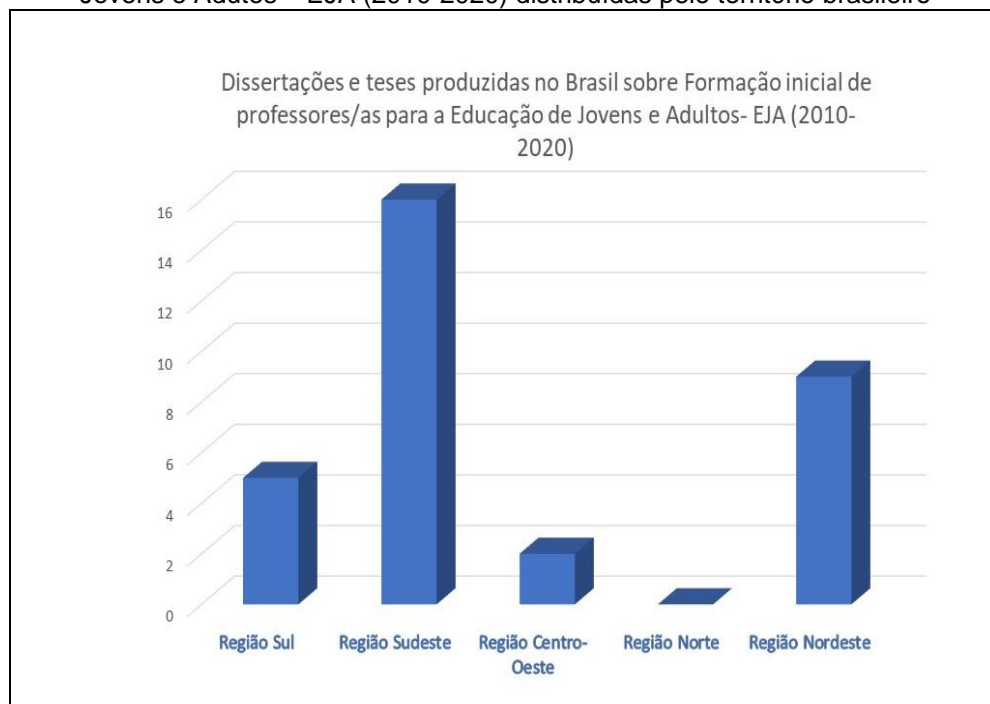
No levantamento realizado, foram encontrados trinta e dois trabalhos (Gráfico 1), sendo que vinte e três deles são dissertações de mestrado (acadêmico ou profissional), e nove teses de doutorado que são apresentadas na sequência. Dezesesseis trabalhos foram realizados em universidades ou instituto federal da Região Sudeste do país. Nove são de universidades localizadas na Região Nordeste. Cinco têm origem na Região Sul. Dois trabalhos são produzidos na Região Centro-Oeste do Brasil (Gráfico 2). Portanto, percebe-se significativa desigualdade na distribuição geográfica da produção de pesquisas com a referida temática. Ressalto ainda que não houve nenhuma pesquisa, com os critérios designados, desenvolvida na Região Norte, a mais extensa territorialmente.

Gráfico 1 - Relação entre dissertações e teses publicadas entre 2010-2020 sobre Formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos – EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 2 - Produção acadêmica sobre Formação inicial de professores/as para a Educação de Jovens e Adutos – EJA (2010-2020) distribuídas pelo território brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir apresento os trabalhos encontrados em sua versão completa disponível para download (autorizados para acesso e divulgação) em ordem cronológica, para análise. O Quadro 1 apresenta as dissertações desenvolvidas a nível de mestrado em diferentes Programas de Pós-Graduação.

Quadro 1 - Levantamento de dissertações sobre Formação docente inicial e Educação de Jovens e Adultos no período 2010-2020

TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE (SIGLA)
Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: Um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos	Ana Paula Souto Silva	2010	Faculdade de Educação	UFMG
A Formação Inicial De Professores Para A Educação De Jovens E Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura	Denise Izaguirre Anzorena	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação	FURB
Formação Inicial Do Professor De Educação De Jovens E Adultos: Projeto Para O Futuro?	Lêda Letro Ribeiro	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFSC
Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana	Jackelyne de Souza Medrado	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	UFG
O Professor De Ciências Da Educação De Jovens E Adultos: Impasses Na Formação, Impasses Na Atuação	Maira Vanessa Bär	2014	Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação	UNIOESTE
Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação	Juliana Bárbara Camargo	2015	Não identificado	UNICID
A Formação Inicial Do Pedagogo E Os Saberes Necessários Para Atuar Na EJA	Maria De Fátima Sudré De Andrade Bastos	2015	Programa De Pós-Graduação Em Educação De Jovens E Adultos	UNEB
A formação inicial de professoras das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: Desafios e possibilidades	Nisiael de Oliveira Kaufman	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFSM
O Processo de Formação Inicial de Professores Dos Anos Iniciais da EJA: Uma Análise Do Curso De Pedagogia De Universidades Estaduais De São Paulo	Alessandra Fonseca Farias	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	UNESP

TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE (SIGLA)
A Formação Inicial De Educadores De Jovens E Adultos Nas Universidades Federais De Minas Gerais: A Perspectiva Dos Pedagogos Em Formação	Ana Helena Oliveira Queiroz	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFOP
Docência Na Eja: Perspectivas Da Formação Inicial De Pedagogos Do Campus Xv Da Uneb, No Desenvolvimento Do Estágio Supervisionado, Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental	Camila Costa De Carvalho	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade	UNEB
Formação Inicial De Professores De Ciências (Química E Física) Para A Educação De Jovens E Adultos E O Silenciamento Dos Cursos Formadores	Dhiego Souto Montenegro	2016	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	UEPB
Formação De Professores Para A Educação Básica De Jovens E Adultos: Aproximações, Teoria E Prática	Ranússia Pereira Silva	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	UNIT
Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades na formação docente no município de Pindaí/Bahia	Sizelândia Marta Dos Santos Souza	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	UESB
Formação Inicial de Professores Para a EJA Nos Cursos De Pedagogia Das Universidades Federais De Minas Gerais	Thamyres Xavier Moreira	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFOP
O Percurso Formativo De Educadores De Jovens E Adultos Em Colider/Mt (1982 A 2009)	Ivana Bogнар	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFMT
Formação de Professores Para a EJA: Uma Análise De Produções Acadêmicas Da Região Sul	Naira Fabiéli Kuhn	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFFS
O Educador De Jovens E Adultos E Sua Formação Na Faculdade De Educação Da Universidade Federal De Minas Gerais	Rafaela Carla e Silva Soares	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFMG
EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): Os discursos sobre a estrutura curricular	Rayane de Jesus Santos Melo	2017	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	UFMA
Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente	Caroline Diniz Nóbrega Alves	2018	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores	UEPB

TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE (SIGLA)
Educação atrás das grades: a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão	Ellen Josy Araujo da Silva Coelho	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFMA
Particularidades No Ensino De Ciências: A EJA e os desafios na formação docente	Elisa Soares de Lima Caetano	2019	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	IFRJ
Formação de Professores de Ciências Naturais para atuação na Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Abordagem CTSA	Gabriela de Paula Oliveira	2019	Programa do Mestrado Profissional Educação e Docência	UFMG

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em busca no Banco Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Em sua maioria, são estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, com algumas variantes, como o Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, em Educação Brasileira, em Ensino de Ciências e Matemática, em Educação Especial, em Educação de Jovens e Adultos³, em Formação de professores, em Educação e Diversidade.

A seguir, apresento as temáticas, objetivo geral e principais resultados das pesquisas levantadas e descritas no Quadro 01, com algumas discussões e pontos importantes de cada estudo.

Silva (2010) em sua dissertação de mestrado, intitulada “Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: Um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos” busca caracterizar como um professor em formação inicial usa a linguagem para influenciar os processos que podem promover aprendizagem em aulas de

³ “Um grupo de docentes do Departamento de Educação- Campus I da Universidade do Estado da Bahia, consegue aprovar uma proposta de qualificação de professores, na modalidade de Mestrado Profissional, em 2012, para formar mestres em Educação de Jovens e Adultos.(...) O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2012 e o processo seletivo da primeira turma foi iniciado em maio de 2013.” (DANTAS, 2019, p. 34-35).

Ciências da Natureza na EJA. Também objetiva identificar quais são os saberes docentes mobilizados ou transformados nessas situações.

Este trabalho discute o processo de ensino-aprendizagem com jovens e adultos centralizando a discussão na abordagem diferenciada com que se potencializa o ensino de Ciências da Natureza nesta modalidade de educação. A pesquisa evidencia a importância da formação de professores como um espaço de experimentação para que se desenvolvam práticas inovadoras de ensino, bem como um espaço para professores em formação inicial assumirem o papel de professores com todas as responsabilidades que a função exige. Além disso, apresenta como a reflexão sistemática sobre a prática docente pode ter efeitos positivos para a formação inicial de professores.

Anzorena (2010) assume como temática em sua dissertação a formação inicial de professores para a EJA e apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender, por meio dos dizeres dos coordenadores, como os estudos em EJA são abordados nos cursos de licenciatura da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Explicitou-se sobre os estudos em EJA, que são abordados informalmente nas disciplinas constantes das Licenciaturas. Existe o estágio na modalidade EJA, e também mencionou-se sobre o caráter permanente conferido à EJA que deve ser pensado nos cursos de licenciatura, bem como foi manifestada preocupação com quem formará o formador, quando da possibilidade de inclusão de uma disciplina dedicada à EJA na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Ribeiro (2013) busca analisar a política para a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre 2000 e 2010. A autora compreende as políticas educacionais enquanto resultado da associação de forças em disputa por projetos distintos, mas hegemônicos pelo capital.

A pesquisadora constata que a política de formação docente para a EJA aparece como central mais no âmbito da formação continuada do que na inicial. A construção dessa política se dá por alianças entre Organizações Multilaterais, Estado, burguesia e lideranças de movimentos sociais. Propugna-se a adequação ao mundo do trabalho, a conquista da cidadania, a valorização profissional, culminando em uma formação específica de um perfil docente que contribua na formação de um sujeito adequado às relações de exploração na sociedade capitalista.

Medrado (2014) em sua dissertação de mestrado procura conhecer os saberes do professor de matemática, constituídos em sua prática docente na EJA, tomando por base as concepções de Freire para a formação de um professor progressista. A análise permitiu que a autora identificasse saberes articulados pelo professor sujeito em sua prática docente na EJA, os quais evidenciam o ato de pensar certo necessário ao educador progressista para a promoção de uma educação libertadora.

A pesquisadora afirma que os currículos dos cursos de licenciatura raramente integram estudos voltados às especificidades dos sujeitos da EJA. Já em sua tese de doutoramento (2019), busca investigar o movimento de constituição da atividade de ensino, na EJA, desenvolvido na formação inicial de professores de Matemática, no Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A autora verificou que as condições criadas no ECS possibilitaram a apropriação do significado social da docência e a produção de novos sentidos sobre essa profissão, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem docente. A organização do ensino de forma coletiva, fundamentada nos princípios da Perspectiva Histórico-Cultural, potencializou a aprendizagem de elementos que constituem a significação da atividade de ensino de Matemática na EJA.

Bär (2014) buscou identificar, descrever e analisar aspectos da formação de professores de Ciências Biológicas da região Oeste do Paraná para a atuação na EJA. A autora afirma que os professores desta modalidade buscam na formação continuada e em outros meios, uma forma de suprir as necessidades e dificuldades advindas na sua maioria, da própria formação inicial. Entre os resultados, o curso de Ciências Biológicas Licenciatura presente nas universidades investigadas, pouco enfatizam sobre a EJA na formação inicial, refletindo assim, na atuação do professor nos centros da EJA.

Bastos (2015) discute a formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA. Entre as principais conclusões do trabalho, coloca que o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, os planos de curso analisados e os sujeitos da pesquisa evidenciaram que sejam assegurados, no percurso da formação inicial, outros componentes curriculares que discutam as especificidades da EJA, a fim de garantir o desenvolvimento de atividades com foco

nesta modalidade, dando destaque para a realização de estágios mais planejados ao longo do curso.

Kaufman (2015) buscou identificar os desafios e perspectivas da formação inicial de professores de licenciatura para atuarem na etapa do Ensino Médio da EJA. Constatou, em sua pesquisa, fragilidades do estágio, dificuldade de articulação teoria/prática, e necessidade de maior abordagem e aprofundamento da EJA nos cursos de licenciatura estudados, considerando que esta modalidade possui muitas particularidades a serem reconhecidas na formação inicial dos profissionais da educação.

Camargo (2015) objetiva analisar as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Afirma a inexistência de uma política governamental consistente que subsidie financeiramente e estruturalmente uma educação de qualidade para as pessoas que frequentam as classes da EJA, assim como uma formação adequada para os profissionais da educação que nela atuam. Constata que os professores não receberam nenhuma orientação sobre como ensinar na modalidade EJA durante os cursos de formação inicial. A atuação vai aperfeiçoando-se por meio de prática pedagógica cotidiana e em contato com as idiosincrasias dos alunos.

A autora afirma que as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação, objetivam-se na prática cotidiana por meio do compromisso assumido com os alunos e ancoram-se na perspectiva afetiva, onde o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a competência técnica e a formação didático-pedagógica.

Farias (2016) coloca a questão sobre qual o espaço da EJA no curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo. A autora justifica a indagação que motiva sua pesquisa em virtude da falta de formação específica para professores de EJA, que é atualmente uma modalidade de ensino que carece de melhor definição no preparo dos professores. O preparo do professor de jovens e adultos ainda não está definido na prática de formação docente de alguns dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades pesquisadas e, desse modo, cabe às instituições formadoras desenvolvê-los de modo a acompanhar o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes.

Queiroz (2016) investiga as condições propostas nos cursos presenciais de Pedagogia para a formação inicial do educador de jovens e adultos nas Universidades Federais de Minas Gerais. A autora dá centralidade à compreensão e percepção do aluno concluinte do curso de Pedagogia com relação ao processo de formação que possibilite a sua atuação na EJA. Constata que os graduandos acreditam na importância de uma formação que seja específica e voltada para a EJA. Verifica, além disso, que os cursos de Pedagogia possuem disciplinas específicas e ações voltadas para o ensino do futuro professor da EJA. No entanto, segundo as narrativas dos participantes, estas não são suficientes para preparar o docente que atuará em tal modalidade, com uma formação que seja de qualidade e que atenda às especificidades do público da EJA.

Carvalho (2016) busca apresentar reflexões referentes às perspectivas das discentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia sobre as contribuições do Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de EJA. Para a autora, a formação inicial necessita fazer uso do tempo/espaço formativo para propiciar aos futuros professores a aquisição da profissionalidade docente.

Dentre os resultados, está a necessidade de vislumbrar a EJA como espaço de atuação imprescindível para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor. A percepção do Estágio Supervisionado em EJA como um espaço propício ao desenvolvimento da profissionalidade docente, é fundamental, no entanto, a sua oferta durante o processo formativo é insipiente para a construção de saberes pedagógicos necessários à qualidade educativa da modalidade.

Montenegro (2016) desenvolve um estudo com o objetivo principal de verificar como as discussões da realidade da EJA se expressam dentro dos cursos de formação inicial de Licenciatura em Química e em Física da Universidade Estadual da Paraíba. A constatação foi que as instituições de ensino superior têm silenciado a problemática da formação voltada para a EJA e os trabalhos da área de Ensino de Ciências discutem muito recentemente as questões da EJA. Não há uma orientação específica para a formação de professores que seja voltada para esta modalidade, marca presente em várias discussões sobre a não observância dessa modalidade nas instituições de ensino superior brasileiras.

Silva (2016) em sua dissertação estabelece como objetivo geral analisar os sistemas de educação básica e superior, ouvidos professor e aluno, quanto aos fatores históricos e sociais que estão a determinar atualmente as necessidades de mudanças curriculares na formação docente nas áreas de Letras Português, Ciências Biológicas e Matemática diante da crescente juventude que demanda a modalidade de EJA. A autora afirma que os currículos das licenciaturas não contemplam os projetos político pedagógicos (PPP) da EJA como dispositivos formativos e objetos de estudo, assim como para os limites das políticas públicas voltadas para a EJA, inclusive no que se refere à formação pelas instituições de ensino superior, dos respectivos PPP e PPC que não contemplam conteúdos curriculares significativos para a referida modalidade.

Souza (2016) apresenta como objetivo da pesquisa analisar como a formação inicial do professor da EJA tem contribuído para a sua prática pedagógica. Os resultados do estudo mostram que no município pesquisado não há cursos de formação continuada voltados para a EJA e que o perfil do professor que trabalha com essa modalidade ainda está por ser construído. Assim, faz-se necessária a criação de políticas públicas que garantam a execução, o financiamento e a concretude dessa modalidade, inserindo nesse âmbito a implementação de cursos de formação inicial e continuada para a EJA, não se resumindo apenas em *habilitação* para a EJA, mas *formação* para a EJA.

Moreira (2016) em sua pesquisa aponta como objetivo geral analisar como os cursos de Pedagogia tratam a formação do professor para atuação na EJA. Os resultados da pesquisa indicam que a formação inicial de professores/as que têm se efetivado nas universidades pesquisadas ainda formam precariamente seus estudantes do curso de Pedagogia, no que diz respeito à EJA, exceto para aqueles que tiveram a oportunidade de participar das atividades de pesquisa e extensão. Mostra ainda que tem prevalecido a concepção de que as atividades de pesquisa e extensão podem suprir a ausência ou limitação da formação curricular, contradizendo a perspectiva de indissociabilidade desses elementos.

Bognar (2017) tem como objetivo avaliar o percurso formativo do educador que atua na EJA no município de Colider/MT, entre os anos 1982 a 2009, considerando a identidade do profissional, como ser social, político e produtivo. Sua pesquisa propõe um estudo do processo formativo de educadores de jovens e

adultos, considerando que estes profissionais têm especificidades diferenciadas daqueles que atuam em outras modalidades, as quais decorrem da construção de uma identidade específica para atuar na EJA.

A autora afirma que o papel do educador é fundamental no processo de construção de uma política de EJA. Portanto, é fundamental o investimento em políticas de formação de professores de jovens e adultos, pois o profissional preparado para atuar com essa modalidade pode fazer a diferença no que diz respeito à qualidade do ensino e na vida dos educandos.

Kuhn (2017) busca, em seu estudo, compreender o que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre a formação de professores da EJA. Aponta como objetivo analisar as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região Sul do país, compreendendo o saber que vem sendo construído sobre a temática. Ressalta a urgência de formação específica na área, práticas educativas que valorizem os educandos jovens e adultos, a necessidade de garantir maior espaço para a EJA nas universidades, assim como a carência de políticas educacionais comprometidas com a EJA e seus docentes.

Soares (2017) tem como objetivo conhecer o perfil do educador de EJA egresso da Universidade Federal de Minas Gerais, as motivações que os levaram a escolha da ênfase em EJA, os significados que atribuem a essa experiência, bem como, a relação da sua inserção profissional com a formação inicial.

A autora identifica nos egressos aspectos que revelam pistas do perfil de educador da EJA como, mostrar-se sensível diante das desigualdades sociais, praticar a alteridade em situações de opressão, sensibilizar-se com a história do outro e o desejo de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e da persistência na docência. Evidenciou-se que esta formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na medida em que expõe seu histórico envolvimento pelas peculiaridades dos seus educandos.

Melo (2017) objetiva analisar a presença da EJA na formação inicial de professores de matemática de três instituições públicas de ensino superior de São Luiz, para compreender como os cursos de licenciatura em matemática estão capacitando os professores para atuarem nesta modalidade de educação. Constatou

que a formação inicial de professores de matemática com habilidades e competências para atuar na EJA continua sendo deixada a parte pelas instituições públicas de ensino superior do Maranhão.

Alves (2018) busca analisar a formação inicial e continuada de professores para a atuação na EJA, visando responder ao seguinte questionamento: Como os cursos de licenciatura preparam os professores para atuarem na EJA? A autora afirma que os processos de formação inicial têm sido insuficientes para uma prática educativa na EJA. Esta modalidade é marcada por políticas formativas fragmentadas, além de pouco investimento financeiro. Já passou por muitos avanços e recuos, se por um lado as leis asseguram o direito à formação inicial e continuada de professores, por outro, não oferecem as condições necessárias para concretizá-las. A autora defende que todas as licenciaturas devem oferecer disciplinas relativas a EJA, inclusive proporcionar aos discentes um estágio nesta modalidade de ensino.

Coelho (2018) busca analisar a formação inicial de professores da EJA que atuam no sistema penitenciário do Estado do Maranhão. Conclui que os professores da EJA do sistema penitenciário do Maranhão não possuem formação inicial que permitam atuar no sistema prisional. Desenvolvem a educação por compromisso pessoal e coletivo; percebem as ações educativas como instrumento de ressocialização e reintegração social.

Caetano (2019) buscou investigar e trazer para reflexão o desafio da contínua formação dos docentes de ciências que atuam na EJA. A autora verifica na literatura acadêmica que os professores da EJA atuam quase sempre em caráter voluntário e sem uma preparação que dê base suficiente para uma atuação nesta modalidade. No ensino de ciências, verifica a falta de articulação entre este campo de saber e a EJA. Além disso, denuncia que muitos docentes buscam a formação continuada como uma maneira de compensar as lacunas deixadas pela formação inicial. Não havendo uma articulação consistente entre formação inicial, formação continuada e atuação docente.

Por fim, Oliveira (2019) apresenta como principal objetivo de sua pesquisa buscar contribuições de graduandos dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia da Universidade Federal de Minas Gerais quanto às possíveis lacunas em sua formação inicial, tendo em vista o trabalho com a EJA que dialogue com suas

vivências cotidianas e as dos educandos com os quais trabalharão. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os graduandos, da área de Ciências Naturais da UFMG, apontaram lacunas nos cursos de graduação em Biologia, Física e Química, na abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente e Sequência Didática que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Percebe-se que o conjunto das pesquisas materializadas nas dissertações apontam a insuficiência ou insipiência do processo formativo inicial de professores/as para a EJA, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento. As pesquisas em documentos, bibliografias ou com estudantes, professores/as, licenciandos/as têm mostrado que a formação profissional acontece mais em serviço, em caráter de experimentação, e em cursos de formação continuada, que nas licenciaturas, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) indiquem a necessidade de uma formação inicial que reconheça e se dedique aos estudos sobre a EJA.

Também são levantadas questões sobre a importância de se incluir disciplina sobre a EJA na matriz curricular das licenciaturas, bem como serem realizados estágios curriculares neste espaço. Os currículos pouco integram estudos voltados às especificidades destes sujeitos jovens, adultos e idosos, sobre a organização do ensino para esta modalidade, e a possibilidade de articulação entre teoria e prática no que diz respeito à docência na EJA.

Àquilo que não diz respeito objetivamente aos cursos de formação docente, mas relaciona-se ao tema, tem recorrência substantiva nos estudos, quando apontam a inexistência de políticas de financiamento da EJA, o reconhecimento de avanços e recuos das conquistas para a concretude desta modalidade, e o problema da desvalorização profissional deste grande grupo que são os/as professores/as da Educação Básica em nosso país.

A seguir, no Quadro 2, são apresentadas as teses de doutoramento encontradas no levantamento realizado.

Quadro 2 - Levantamento de teses de doutorado sobre Formação docente inicial e EJA no período 2010-2020

TÍTULO	AUTOR	ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE (SIGLA)
Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação	Becky Henriette Gonçalves	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo	PUC-SP
Caminhos E Desafios Da Formação De Educadores De Jovens E Adultos	Rosa Cristina Porcaro	2011	Programa de Pós-Graduação	UFMG
Práticas de formação da EJA: As vozes entrecruzadas de professores de Matemática e de Licenciandos no Estágio Supervisionado	Jeane do Socorro Costa da Silva	2014	Não identificado	PUC-SP
Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA	Tacio Vitaliano da Silva	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFRN
Trajetórias Formativas De Educadores Da EJA: Fios E Desafios	Ana Paula Ferreira Pedroso	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFMG
Representações Sociais De Professores Da Educação De Jovens E Adultos – Eja Sobre Sua Formação Docente E A Afetividade No Processo De Ensino-Aprendizagem	Poliana Da Silva Almeida Santos Camargo	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação	UNICAMP
A Experiência Como Princípio Formativo Nas Trajetórias De Professoras E Professores Da Educação De Jovens E Adultos - EJA: Memórias da Formação Docente	Jacqueline Mary Monteiro Pereira	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFF
Formação e Prática Pedagógica De Professores da EJA Junto A Estudantes Com Deficiência Intelectual	Ana Maria Tassinari	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	UFSCar
A Educação De Jovens E Adultos Na Formação Inicial De Pedagogos (As): Significados, Desafios E Perspectivas Na Faculdade De Educação Da Universidade Federal Do Ceará	Eliábia De Abreu Gomes Barbosa	2019	Programa De Pós-Graduação Em Educação Brasileira	UFC

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no Banco Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Gonçalves (2011) ao estudar as contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos estabelece como objetivos construir e desenvolver uma proposta curricular para formação inicial de educadores de jovens e adultos, subsidiada por referenciais freireanos. A autora identificou lacunas nos cursos de formação inicial de Licenciatura em Pedagogia, que pouco abordam a especificidade teórica e metodológica da EJA e, aponta que os educadores não possuem formação pedagógica inicial que lhes deem competências e habilidades para reflexivamente reconstruir, nas suas realidades e práticas pedagógicas, as propostas e orientações estabelecidas pela legislação das políticas públicas.

Porcaro (2011) se propõem a investigar a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente em um cenário educacional em que a EJA vem sendo desenvolvida por professores sem formação inicial específica. Tal situação acarreta fragilidades na prática cotidiana destes profissionais.

Entre os resultados da pesquisa, a autora conclui que os educadores investigados não possuem uma formação específica na EJA. Desprovidos de recursos específicos para o trabalho, constroem uma didática diferenciada. Mostram-se comprometidos com o trabalho e por isso, buscam individualmente sua formação. Apresentam engajamento e a resiliência. Sua formação se dá na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se apresentam e na procura de alternativas para a superação dessas dificuldades. A construção de sua profissionalidade docente se realiza na medida que vivenciam a EJA e, então desenvolvem seu trabalho utilizando-se dos recursos de que dispõem.

Jeane Silva (2014) investiga as dificuldades enfrentadas por professores de matemática que atuam na EJA e as percepções de licenciandos em Matemática sobre esta modalidade a partir das suas observações no estágio. Entre os resultados da pesquisa, revelou-se a importância da inserção de licenciandos na EJA, bem como do planejamento das aulas considerando as características específicas dos alunos desta modalidade de ensino, seus conhecimentos prévios, escolares ou experiências de vida. A autora ainda ressalta a importância da aproximação entre escola e universidade, viabilizando um elo entre os aspectos teóricos e práticos.

Tácio Silva (2014) em sua tese busca investigar como o professor de matemática que atua na EJA do ensino fundamental desenvolve sua ação didática e pedagógica, e que conhecimentos profissionais mobiliza para ensinar. Afirma que um dos desafios da formação docente, no âmbito da EJA, é fornecer subsídios para compreender e atuar no ensino de matemática. O ensino nessa modalidade é específico e carece de formação adequada e sólida. Os maiores problemas da modalidade são: evasão, reprovação, abandono e desmotivação, por isso existe a necessidade de se prover um profissional com perfil diferenciado.

Os resultados revelaram que a formação inicial do professor de matemática da EJA precisa ser reconfigurada de modo a formalizar a base de conhecimentos profissionais. O estudo também aponta que há uma necessidade dos professores participarem de uma formação continuada que priorize planejar situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Pedroso (2015) busca responder ao questionamento, sobre como se constitui a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos em uma escola específica pesquisada. A autora presume que, sendo a EJA uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria dos educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica.

Diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias que levaram os professores sujeitos dessa pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. Averiguou-se que esses professores de jovens e adultos aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando a chamada edificação dos saberes experienciais.

Camargo (2015) estabelece como objetivo de seu trabalho refletir sobre a formação de professores para a EJA, buscando discutir os processos formativos vivenciados pelos professores que atuam nesta modalidade, para então desvelar quais são esses processos e em que medida eles são compatíveis com as demandas colocadas no cotidiano destes profissionais.

A pesquisadora diz que os professores vivenciam a formação inicial, continuada e em serviço e as próprias experiências das práticas cotidianas que possibilitam a autoformação. Os processos formativos mostraram-se insuficientes para a atuação docente, fazendo-se necessário uma formação contínua e atualizada, pois as demandas também são modificadas e por isso são renovadas diariamente.

Pereira (2018) apresenta uma pesquisa que buscou refletir sobre a experiência como princípio formativo e suas contribuições para o campo da formação dos professores da EJA. Entre os resultados, percebeu que, os docentes, ao retomar suas trajetórias pela via da memória, potencializaram suas experiências transformando-as em um dispositivo para refletir sobre a realidade da EJA, construindo, assim, formulações teóricas sobre as suas trajetórias e apontando implicações práticas de existência.

Tassinari (2019) teve como objetivo analisar a formação e atuação do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual, matriculados nesta modalidade. Os resultados mostram que os professores não se sentem preparados para a inclusão escolar, em virtude da ausência de um preparo teórico-técnico-metodológico, bem como o suporte de profissionais especializados para acompanhar os alunos e orientá-los em sua prática, persistindo ainda em uma prática tradicional pautada por aulas expositivas, evidenciando práticas pouco adequadas à inclusão. Os professores indicam contribuições da formação para a reflexão da docência, especialmente em relação às práticas junto ao aluno com deficiência intelectual.

Barbosa (2019) busca analisar como a EJA foi trabalhada na formação inicial em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no período de 2014 a 2017. Revela a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de Pedagogia de forma a contemplar a EJA. Aponta a insuficiência dos conhecimentos produzidos em relação à formação inicial para atuação na modalidade. No olhar dos alunos, foco de sua tese, a formação inicial no curso de Pedagogia, no período investigado, é precária. Existe uma invisibilidade e subalternização da EJA.

Com base neste panorama trazido pelas pesquisas de mestrado e doutorado brasileiras dos últimos dez anos, com a temática da formação inicial de

professores/as para a EJA, é possível constatar alguns resultados regularmente verificados que denunciam a insuficiência dos cursos de licenciatura na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as demandas que emergem de um público diferenciado do ensino fundamental e médio, com experiências de vida variadas, de trabalho, saberes e conhecimentos já construídos em trajetórias de exclusão do direito à escolarização formal, e muitas vezes da alfabetização. Além disso, a necessidade de uma formação específica para uma modalidade repleta de especificidades se coloca como um imperativo.

Evidencia-se também a subalternização, invisibilidade, precarização da EJA na dimensão dos investimentos governamentais, seja por meio das políticas educacionais, das condições de trabalho e remuneração dos docentes e de profissionais que atuam na EJA, da desvalorização da modalidade nas universidades e instituições de ensino superior que formam professores, nos PPCs, seja por meio dos fundos financeiros destinados à promoção e manutenção dos espaços e recursos que permitem a realização da formação escolar da classe trabalhadora.

Com relação às práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas turmas de EJA pesquisadas, como efeito dos problemas já citados, encontram-se processos (conduzidos por docentes dos diversos campos do saber) com caráter de improvisação, frequentemente com transposição de métodos e materiais de outras modalidades da Educação Básica (como educação infantil, Anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio) acarretando em práticas infantilizadoras, incompatíveis com o público da EJA. Além disso, o distanciamento entre universidade e escola, teoria e prática, esta desarticulação entre duas partes essenciais ao processo formativo, fragiliza a formação e a qualidade da prática pedagógica na EJA.

No que se refere às narrativas e práticas dos professores/as investigados nas pesquisas, constatou-se de forma recorrente certo compromisso sócio-político com a educação da classe trabalhadora que justifica o trabalho, árduo muitas vezes pelas precárias condições materiais, e as diversas experiências que se tornam mais formativas que os processos de formação inicial. A escassez de recursos, incentivos, investimentos e valorização profissional torna, por vezes, o trabalho

docente na EJA como de caráter voluntário, inclusive em espaços não-formais e em espaços de privação de liberdade.

Outro problema levantado é que a questão em que os/as profissionais precisam buscar à sua maneira, individualmente, os caminhos ou alternativas para as questões pedagógicas do trabalho diário. Acreditamos que a formação inicial e continuada, bem como as ações pedagógicas devem ser construídas coletivamente, com planejamento, propostas e estudos planejados de acordo com a realidade das unidades educativas e dos/das estudantes, para que possam ser efetivadas ações sistematizadas, não aleatoriamente selecionadas conforme as demandas que surgem no dia a dia de trabalho.

2.1 CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS APONTADOS EM ESTUDO REALIZADO NOS ANOS 2000

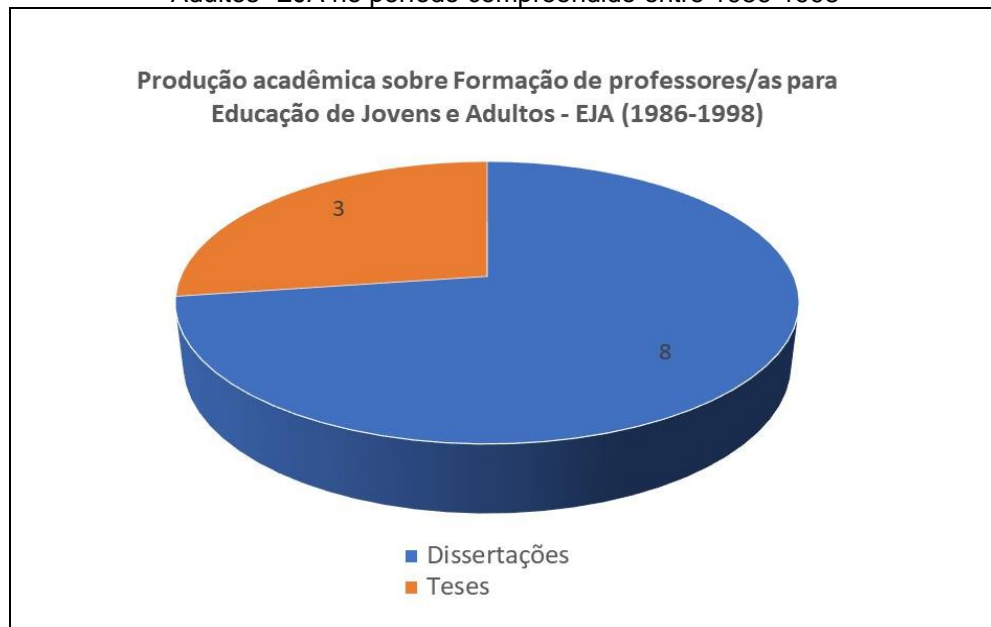
Com o intuito de verificar se o cenário encontrado nas pesquisas dos últimos dez anos representa continuidade e/ou rupturas com o período anterior, se avançamos, estacionamos ou regredimos no que tange a formação de professores/as para a EJA, nesta parte do trabalho estabeleço um diálogo entre o levantamento das pesquisas realizadas com o recorte temporal de 2010-2020 e o estudo coordenado por Sérgio Haddad (2002) acerca da formação de professores para a EJA compreendendo o período 1986-1998.

Em 2002 torna-se público um trabalho coordenado por Sérgio Haddad e realizado pelos pesquisadores Antonio Carlos de Souza, Marcos José Pereira da Silva, Maria Clara Di Pierro, Maria Margarida Machado, Miro Nalles, Monica M. de O. Braga Cukierkorn, no âmbito do MEC, intitulado Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998) que compoem uma série de trabalhos de estado do conhecimento (HADDAD, 2002).

Neste trabalho, os autores destinam um tema (poderia ser chamado também de capítulo) para o que chamam de “O PROFESSOR”, onde um subtema apresenta os trabalhos estudados no período de 1986-1998 sobre a relação entre professores/as e estudantes e o segundo subtema para a prática e formação destes profissionais, que será o item apresentado a partir deste momento.

O levantamento realizado nesta obra (HADDAD, 2002) acerca da temática citada tem um total de onze trabalhos, sendo três teses e oito dissertações. É relevante reiterar que os autores abarcaram todos os trabalhos sobre formação, sem distinguir entre formação inicial, continuada, em serviço e etc. O levantamento que realizei, compreendendo o período de dez anos entre 2010-2020, adotei como critério somente a formação inicial.

Gráfico 3 - Produção acadêmica sobre Formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos- EJA no período compreendido entre 1986-1998



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Haddad (2002).

A partir do exercício analítico realizado na pesquisa publicada em 2002, de oito dissertações e três teses sobre a formação de professores/as para a EJA, é possível destacar:

- ↳ “A presença significativa de mulheres na docência em EJA” (HADDAD, 2002, p. 32);
- ↳ “A maioria dos professores trabalhou e estudou, mas isso não contribuiu para que eles se identifiquem com os alunos-trabalhadores do ensino noturno” (HADDAD, 2002, p. 32);
- ↳ Sobre os coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias de educação de diferentes experiências em EJA, “dois aspectos são destacados: a falta de aprofundamento teórico e uma visão já predeterminada de participação e atuação dos professores em sala”. (HADDAD, 2002, p. 35);
- ↳ “Os cursos de magistério, em muitos casos, não familiarizam os alfabetizadores com diferentes gêneros discursivos” (HADDAD, 2002, p. 36);

Em relação às conclusões do trabalho sobre o estado do conhecimento até o ano de 1998 (HADDAD, 2002), que se somam aos resultados identificados em 2020:

→ “O docente ainda apresenta uma visão extremamente preconceituosa em relação aos estudantes, pois acredita que ele é responsável pelo seu fracasso e que somente frequenta a escola porque quer obter o diploma.” (HADDAD, 2002, p. 33).

Na pesquisa que realizei a partir do levantamento de vinte e três dissertações de mestrado e nove teses de doutorado defendidas entre 2010-2010, é possível destacar que existem professores/as que carregam a percepção de que seus estudantes da EJA são responsáveis pelo seu fracasso escolar, pelo atraso na conquista do diploma, em relação à seriação regular. Além disso, há também profissionais que atuam na EJA que pensam que os/as estudantes só estão neste lugar para obter o diploma.

O estudo realizado no início dos anos 2000, apresenta dados acerca da visão de professores e professoras sobre seus estudantes, que nos trabalhos da última década (2010-2020) são apresentados de forma mais contextualizada à realidade vivida pelos profissionais da educação, considerando as lacunas nos cursos de licenciatura com relação à EJA no Brasil. Além disso, o levantamento mais atual também considera fatores como: os profissionais que atuam durante o dia em uma ou mais escolas, e completam suas cargas horárias no turno da noite com a EJA.

→ A concepção de ser professor/a na EJA para estes profissionais tem uma “dimensão imediatista, sendo a práxis função de um assunto presente que precisa ser contornado. O professor vai experimentando com os alunos, e, nesta troca de experiências, vai, segundo ele, aprendendo a lidar com EJA.” (HADDAD, 2002, p. 33) Ou seja, a formação profissional é concomitante à atuação com estes sujeitos neste espaço, após terem se formado em seus cursos de licenciatura. Este caráter de improvisação comum às práticas de diversos professores/as continua sendo identificado nas pesquisas em 2020.

→ O cotidiano e a vida dos/as professores/as não possibilitam seu aperfeiçoamento e qualificação, “seja através de estudos ou de cursos. Quando existe, a formação recebida pelos professores é insuficiente e inadequada para atender as demandas do ensino noturno e,

conseqüentemente, da educação de jovens e adultos.” (HADDAD, 2002, p. 33) A condição de trabalho docente e a desvalorização com baixos salários, precários planos de carreira (quando há) e até mesmo a falta de reconhecimento da profissionalidade docente, não somente no ensino noturno, mas em todo e qualquer espaço, turno e modalidade da Educação Básica, é um entrave para a qualificação profissional, para a progressão intelectual e acadêmica, especialização, etc identificados nos trabalhos realizados entre 1986 e 1998, e 2010 a 2020.

→ “Os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns se tornando autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico como da realidade da clientela e do próprio curso.” (HADDAD, 2002, p. 33) Esta afirmação conduna-se com os trabalhos atuais que verificam em pesquisas empíricas de diversas metodologias e métodos a dedicação de professores/as para cumprir, ainda que de forma improvisada muitas vezes, com as necessidades do público jovem, adulto e idoso na EJA.

→ “O que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana.” (HADDAD, 2002, p. 34) Sobretudo na EJA, onde estudantes não buscam somente diplomas, buscam direitos, dignidade, qualidade de vida, compreensão sobre o mundo em que vivem, porque diferente de outra parcela da população foram marginalizados pelo sistema de ensino regular. É necessário ensinar sobre os conhecimentos construídos pela humanidade e sistematizados pela ciência, mas também é necessário dialogar sobre os conhecimentos produzidos no meio popular, no trabalho, nas mídias, nos encontros nas comunidades, pontos de ônibus. A dimensão política diz respeito a vida social, ao coletivo, às convenções, as organizações sociais. A técnica aos conhecimentos, métodos e instrumentos de ensinar e aprender. Humana diz respeito à justiça, à empatia e à natureza humana própria de cada sujeito no mundo.

→ “As pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam, em suas conclusões, a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática” (HADDAD, 2002, p.34). Portanto, é essencial, mas não basta uma formação inicial que reconheça e valorize o

lugar da docência na EJA, mas um contínuo processo de formação profissional concomitante ao efetivo trabalho docente. Espaços e tempos voltados para a reflexão profissional, para o encontro com os pares, o diálogo que articula teoria e prática, o estudo com vistas à qualificação da atuação pedagógica são fundamentais para a concretização de uma modalidade que respeite e escolarize jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora tendo como horizonte sua emancipação, é o que indicam as pesquisas em ambos períodos estudados.

→ “Constata-se, nas experiências, a fragilidade da formação do professor, que, por vezes, precisa aprender junto com os alunos” (HADDAD, 2002, p. 35), o que, embora pesquisadores e professores/as venham há décadas apontando a necessidade de uma formação específica para EJA, é atual a mesma constatação nesta fragilidade formativa. “Bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de uma construção coletiva dos mesmos” (HADDAD, 2002, p. 35). Como já foi afirmado neste capítulo, a valorização adequada ao trabalho docente passa pela condição de atuação em um espaço que tenha tempo e lugar de reflexão, diálogo, planejamento disciplinar e transdisciplinar. É com o compartilhamento, socialização, diálogo e reflexão que o trabalho intelectual, teórico, e prático pode se desenvolver de forma articulada e com maior qualidade.

Após o estudo realizado pelos autores neste trabalho (HADDAD, 2002), é possível tecer algumas considerações: Um desafio a ser enfrentado é desconstruir os preconceitos acerca dos sujeitos da EJA, pois os fracassos acumulados não dizem respeito à sua capacidade ou incapacidade de aprender e estudar, mas aos diferentes determinantes, muitos externos à escola.

Libâneo (2013) discute o fracasso escolar sob duas vertentes, por um lado as condições internas à escola, ou seja, as responsabilidades e funções que a escola e seus profissionais não cumprem, ou cumprem de forma truncada, enviesada, seja por falta de recursos, seja por falta de competência profissional. O trabalho docente e/ou pedagógico e a infraestrutura do ambiente escolar podem influenciar no fracasso escolar. Por outro lado, as condições externas à escola também podem ser determinantes na evasão e fracasso, como a necessidade de trabalhar, a fome,

pobreza, a falta de condições para estudo em casa, a ausência de acompanhamento da família nas atividades escolares, e etc.

Os cursos esporádicos e sem continuidade, que acontecem com mais frequência em relação à alfabetização, são um deserviço à EJA, “frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino (HADDAD, 2002, p. 37)”. É preciso pensar em uma educação que ultrapasse os objetivos de certificação e se amplie para uma perspectiva de direito. “O noturno precisa deixar de ser ‘um bico’” (HADDAD, 2002, p. 38), pois isso acarreta em um aprofundamento dos problemas já existentes na EJA.

É fundamental que professores/as, coordenadores pedagógicos, técnicos, secretários tenham um olhar especial e diferenciado para a EJA. É uma modalidade que compreende um perfil de estudantes trabalhadores que estudam no turno da noite. Precisam dar conta de muitas lacunas relacionadas ao afastamento dos estudos no período da escolarização regular e chegam a sala de aula após longas jornadas de trabalho. É importante que a organização dos planejamentos e das aulas, tenham proximidade com a realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de se realizar projetos profissionalizantes, mas para discutir o cotidiano pessoal e profissional que são submetidos os/as estudantes e professores/as, ambos integrantes da classe trabalhadora.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida nesta tese tem como objeto de investigação os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs das licenciaturas presenciais: Geografia, História e Pedagogia das instituições de ensino superior integrantes do sistema ACADE. Estes documentos serão analisados, em interlocução com as políticas nacionais de formação de professores, e aquelas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como com o corpo teórico desenvolvido com base em estudos científicos e acadêmicos da área, para compreender como abordam a modalidade da EJA na sua configuração curricular.

A título de verificação da problemática, Maria Clara Di Pierro, pesquisadora da EJA, em uma entrevista para a revista PerCursos (GONÇALVES, 2015), ao responder à seguinte questão: “Você vê alguma chance para a EJA nessa discussão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura?” destaca:

Eu acho que é mais um território de luta, porque não está dado. Se avançou muito, tanto no financiamento quanto na formação docente para a educação infantil e para a educação especial, mas não para a EJA. O PRONERA e o PRONACAMPO tiveram certa eficácia no sentido de criar as licenciaturas de educação no campo; o mesmo se pode dizer quanto à educação escolar indígena. A legislação sobre a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar também está induzindo mudanças na formação docente. Não se pode dizer o mesmo com respeito à EJA. Acho necessário haver pelo menos uma disciplina obrigatória nos currículos da formação docente que aborde a EJA, mas temos que transversalizar os conteúdos relacionados a esse ciclo de vida na formação docente (em história, filosofia, psicologia, sociologia, didática e nos estágios), pois uma disciplina só não faz a formação. (GONÇALVES, 2015, p. 253)

A EJA pode significar um território de luta e resistência, espaço de emancipação e consciência de classe, neste sentido, a formação docente pode, desde as diretrizes curriculares das licenciaturas, estar sintonizada à classe trabalhadora. As potencialidades da EJA enquanto educação da classe trabalhadora, está na contestação de sua condição, e na luta de classes. Com isso, esta pesquisa se justifica enquanto movimento científico, político e epistemológico na busca de compreender o papel dos cursos de licenciatura para formar professores capacitados a contribuir com a emancipação de trabalhadores que buscam a EJA, com a produção de conhecimentos, e na luta pelos direitos sociais fundamentais que, entre outros, tangem a educação da classe trabalhadora.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental por se dedicar à análise e compreensão dos documentos supracitados, buscando discutir a formação de professores para a EJA no interior da sociedade capitalista, considerando o contexto de surgimento e transformações das políticas mencionadas, e as determinações que incidem sobre elas, sobre os trabalhadores e sobre a própria modalidade na realidade brasileira.

Para Appolinário (2009), fontes documentais podem ser livros, revistas, documentos legais e mídias eletrônicas, e constituem o objeto de investigação da pesquisa documental. Um aspecto particular da pesquisa documental, segundo Sá-Silva *et al.* (2009, p. 06), é que “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. Portanto, o objeto de estudo, neste tipo de pesquisa, é analisado sem um tratamento científico prévio, como é o caso da pesquisa bibliográfica.

Os mesmos autores destacam que entre as primeiras etapas a serem cumpridas pelo pesquisador, nesta modalidade de investigação, é a contextualização histórica em que o documento foi produzido, o universo sócio-político do autor e a quem se destina. “O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento”. (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 8-9). Além disso,

Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 10)

Assim, o texto, bem como os conceitos e expressões das DCNs, e dos PPCs, que de algum modo se tornam relevantes pelo destaque ou repetitividade que lhes é atribuído pelo documento serão discutidos e pensados de maneira contextualizada histórica, política, econômica e socialmente. Este exercício para o pesquisador requer uma análise do documento fundamentado em uma perspectiva pré-definida e com uma prévia revisão bibliográfica do campo de estudo que lhe forneça subsídios para o trabalho investigativo e a produção de conhecimentos acerca da fonte primária, objeto da investigação.

A crítica que será desenvolvida sobre os documentos selecionados trata-se de examinar racionalmente sua configuração e conteúdos, buscando reconhecer seus fundamentos, condicionamentos, e seus limites, ao passo em que se verifica sua relação com os processos históricos reais. Portanto, não se trata de posicionar-se diante de conhecimentos, leis, e normas constitucionais, para recusá-los ou distinguir o que é bom e o que é mau (NETTO, 2011). Trata-se de analisar os objetos da investigação compreendendo sua lógica de construção, sua dinâmica, funcionamento e funcionalidade, reconhecendo sua imbricação com a sociedade burguesa no modo de produção capitalista.

Cabe ao investigador partir daquilo que está explícito no documento e, fiel a realidade que lhe forjou, “interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (NETTO, 2011, p. 10). Isto porque os documentos não existem isoladamente, e não se explicam em si mesmos, são construídos e desconstruídos em uma ampla estrutura que extrapola os limites da ordem constitucional. Por isso, para Tonet (2013), cabe ao investigador capturar a lógica própria do objeto, e não lhe imputar uma lógica arbitrária, de modo que não seja apreendido somente parte do objeto, ou apenas um momento, e independente das aspirações e representações do pesquisador.

Para compor a organização desta tese, primeiramente me ancoriei em referenciais teóricos a fim de compreender o contexto que envolve o objeto da pesquisa. Também foram selecionadas teses e dissertações que auxiliaram na delimitação da problemática, na organização dos objetivos e para delinear os caminhos metodológicos deste estudo.

No segundo momento, com uma busca nos sites das IES, selecionei os PPCs dos cursos contemplados para o corpus da pesquisa: Geografia, História e Pedagogia. Com isso, efetivei a coleta de dados na metodologia da pesquisa documental para a composição da superfície de análise da pesquisa, composta pelos PPCs da seguintes intuições (Quadro 3).

Quadro 3 - Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e a localização da sede em SC

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SISTEMA ACADE E A LOCALIZAÇÃO DA SEDE

EM SC

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB – Sede em Blumenau

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SISTEMA ACAFE E A LOCALIZAÇÃO DA SEDE EM SC
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE – UNIFEBE – Sede em Brusque
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE – Sede em Orleans
CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAI – UNIDAVI – Sede em Rio do Sul
CATÓLICA DE SANTA CATARINA – CATÓLICA SC – Sede em Jaraguá do Sul
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC – Sede em Lages
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC – Sede em Criciúma
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – Sede em Joinville
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI – Sede em Itajaí
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC – Sede em Florianópolis
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – UNC – Sede em Mafra
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC – Sede em Joaçaba
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ – Sede em Chapecó
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ – USJ – Sede em São José
UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP – Sede em Caçador

Fonte: Produzido pela autora (2021) com base na página online da ACAFE (2020).⁴

Na Figura 1 apresenta-se um mapeamento com a localização da ACAFE, das sedes de cada IES, e seus respectivos campi distribuídos pelo território catarinense.

⁴ Disponível em: <<https://new.acafe.org.br/instituicoes/>>

Fonte: Editada pela autora (2021) com base no mapa da página eletrônica da ACAFE (20__).⁵

⁵ Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 11 out. 2021.

As IES identificadas na Figura 1 fazem parte das universidades participantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE. A escolha da ACAFE foi feita por ser composta por IES que ofertam licenciaturas, e por considerarmos importante haver instituições públicas e privadas, que tem participado da formação de professores/as. A ACAFE reúne instituições de ensino superior públicas e privadas distribuídas por todas as regiões do estado, onde esta tese está sendo produzida. Em cada instituição, levantei os cursos presenciais de Geografia, História e Pedagogia presentes no catálogo de licenciaturas ofertadas na modalidade presencial.

O curso de Pedagogia foi selecionado para compôr a pesquisa deste trabalho, pois é o processo formativo legal, em nível de graduação, que forma os profissionais alfabetizadores que atuam nas primeiras etapas dos cursos de EJA. A opção pelos cursos de licenciatura em Geografia e História se deu em decorrência de serem os componentes curriculares das ciências humanas equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. As ciências humanas encarregam-se de estudar a humanidade enquanto sociedade, sua relação com o espaço e o tempo, os modos de produção e reprodução da vida. Na Geografia e História Escolar situam-se os conhecimentos que mobilizam a dimensão social da formação intelectual dos estudantes. O desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva nos sujeitos permite a compreensão dos fenômenos sociais, das formas de organização social, divisão do trabalho e do território.

Na sequência, me debruçei no levantamento, leitura e estudo dos PPCs destas licenciaturas, que foram baixados dos sites de cada IES em novembro e dezembro de 2021, e na seleção dos elementos destes documentos a serem analisados para investigar a formação de professores/as para a EJA. Os cursos presenciais que estão disponíveis em cada universidade estão dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 - Licenciaturas presenciais participantes da investigação desta tese

LICENCIATURAS PRESENCIAIS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO DESTA TESE	
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB	Pedagogia - História
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE - UNIFEBE	Pedagogia

LICENCIATURAS PRESENCIAIS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO DESTA TESE	
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE	Pedagogia
CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAI - UNIDAVI	Não há
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC	Pedagogia
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC	Pedagogia – Geografia - História
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE	Pedagogia – História
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI	Pedagogia - História
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC	Pedagogia – Geografia - História
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UnC	Pedagogia
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC	Pedagogia
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ	Pedagogia
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ - USJ	Pedagogia
UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE - UNIARP	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o intuito de encontrar a lógica própria do objeto, ou seja, dos PPCs enquanto proposta desenhada e configurada para a formação de professores/as, bem como a forma como se encontra a EJA nestes documentos, os elementos selecionados para serem analisados, serão: 1. Ano de publicação; 2. Concepção de educação; 3. Concepção de formação de professores; 4. Perfil do egresso; 5. Estrutura curricular; 6. Conteúdos curriculares; 7. Estágios curriculares; Referências à EJA.

O ano de publicação permite que se identifique o contexto de produção do documento, e sobretudo, à quais diretrizes de formação de professores atende. A concepção de educação e de formação de professores, quando explícita, permite uma análise com mais clareza da lógica interna e argumentos principais (SÁ-SILVA

et al., 2009) desenvolvidos no PPC. O perfil do egresso apresenta o ideal na formação do licenciado, o que permite se aproximar da compreensão da lógica interna e concepções de educação e formação de professores do PPC de cada IES, além da possibilidade de se encontrar, neste elemento, a referência à EJA no que toca o preparo profissional do egresso. A estrutura curricular e conteúdos curriculares permitem, em articulação com os demais elementos, que se compreenda a lógica interna em que o documento é apresentado e de forma contextualizada, bem como a identificação da EJA em alguma disciplina ou conteúdo. Os estágios curriculares apresentam os espaços em que são feitas as imersões nesta disciplina, onde a EJA pode se situar como um campo de docência. Por último, as referências à EJA são buscadas pela ferramenta de leitura de arquivos digitais de localização de palavras ou frases, em que serão escritos: Educação de Jovens e Adultos e EJA.

Os elementos citados foram analisados de forma articulada, pois isoladamente envolvem somente partes desconectadas de um todo (TONET, 2013). Para que a análise seja legítima, é necessário compreender a lógica interna do documento, ressaltando os conceitos-chaves do texto, portanto, em interlocução com as políticas as quais os PPCs atendem, e com o corpo teórico desenvolvido nesta tese, bem como em que lugar e de que modo a EJA se situa na configuração curricular. Não é o objetivo identificar tão somente se ela compõe uma disciplina específica obrigatória ou optativa, mas para além disso, se ela está transversalizada em outras disciplinas, se é citada como atribuição do egresso ou como campo de possibilidades de atuação profissional, se é um lócus de realização do estágio de observação e docência.

Em decorrência dos limites e possibilidades deste trabalho, e do elevado número de PPCs a serem analisados, decidiu-se por realizar um recorte dos cursos de Pedagogia, que sem redução, somariam quatorze PPCs somente desta licenciatura. Considerando que existem dois cursos de Geografia, portanto dois PPCs, e cinco cursos de História, cinco PPCs, optou-se por analisar oito cursos de Pedagogia, de modo que todas as IES públicas façam parte da amostra, e uma instituição privada, selecionada aleatoriamente, com sede em cada mesorregião do Estado de Santa Catarina (Grande Florianópolis, Sul, Vale do Itajaí, Serrana, Norte e Oeste).

Na Grande Florianópolis, não há IES privada filiada à ACADEMIA de ACADEMIA com sede nas cidades desta mesorregião. Entre as IES com sede no Vale do Itajaí, a UNIFEBE não disponibiliza seu PPC nem uma síntese dele do curso de Pedagogia em seu site, e a UNIDAVI não possui nenhum curso pesquisado nesta tese no formato presencial. Assim, os PPCs do curso de Pedagogia que serão analisados são (Quadro 5):

Quadro 5 - Cursos de Pedagogia que os PPCs serão analisados

CURSOS DE PEDAGOGIA – PPCS ANALISADOS		
PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB	Mesorregião do Vale do Itajaí
	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI	Mesorregião do Vale do Itajaí
	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC	Mesorregião Serrana
	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC	Mesorregião Sul
	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE	Mesorregião Norte
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC	Mesorregião da Grande Florianópolis
	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ	Mesorregião Oeste
	CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ - USJ	Mesorregião da Grande Florianópolis

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A título de transparência do processo de pesquisa, é importante apresentar dois fatos: Entre o final do ano de 2019 e primeiro semestre de 2020 haviam sido levantadas quinze instituições filiadas à ACADEMIA, e cinco cursos presenciais de licenciatura em Geografia ao todo. Em meados de 2021, foi identificada uma mudança, uma IES deixou de fazer parte do sistema ACADEMIA, que foi a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Portanto, os cursos que haviam sido contabilizados e considerados pela pesquisa, desta IES, foram retirados da tese. Além disso, o curso de licenciatura presencial em Geografia fazia parte das graduações oferecidas pela FURB e UNIVILLE, no primeiro levantamento realizado em 2019, mas no decorrer do ano de 2021 saiu do catálogo destas IES.

Com relação aos procedimentos de análise dos PPCs, em um primeiro momento, foi realizada a leitura de cada documento e a definição dos elementos que fazem parte da investigação, citadas anteriormente. A etapa seguinte é o estudo dos elementos identificados em cada PPC e sua transposição para um quadro criado para cada documento, para posterior análise em diálogo com os outros PPCs, com as políticas nacionais de formação de professores e da EJA, e com o referencial teórico desta tese.

Numa abordagem qualitativa, para Bardin (2016, p. 73), o risco de erro cresce, “porque se lida com elementos isolados [...] daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias?”. Para evitar ao máximo uma pesquisa com análises descontextualizadas e desarticuladas, todos os PPCs foram estudados integralmente antes da separação dos elementos isolados nos quadros em que são apresentados na quarta sessão desta tese. Desse modo, se considera que as inferências decorrentes dos elementos analisados não se dão de forma descontextualizada e desarticulada.

Compreender um documento, e a política pública educacional, enquanto objeto de investigação, implica conhecer sua existência real, reconhecer seu campo de antagonismos e de produção, enxergar além do que se exhibe, pois, os fatos, discursos, e práticas carregam essência e aparência, explícito e implícito. Conhecer a aparência e o explícito não é suficiente para uma análise que se pretenda científica. Nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 62) “faz-se necessário que a área da simples doxa alcance a logos (saber) e, assim, canalize para a percepção do ontos (essência da realidade)”.

Tonet (2013) defende uma abordagem científica de estudo do ser, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. O polo regente do processo de pesquisa e do conhecimento sendo o objeto, e não o sujeito. Este não é desconsiderado no estudo de qualquer fenômeno social, no entanto, o objeto permanece na regência do processo de investigação. A condição para que se realize, neste sentido, na área da Educação, é a suplantação do plano das aparências, ou seja, dos discursos, do visível, sustentados apenas pelas estratégias e possibilidades do empirismo. Superar uma perspectiva gnosiológica, segundo este autor, significa apreender a essência dos fenômenos, as dimensões históricas e

sociais presentes no ser das coisas. Exige-se do pesquisador a insatisfação com respostas e análises imediatistas, justamente porque a compreensão e julgamentos superficiais significam sustentação das estruturas e configurações socioeconômicas hegemônicas.

Para Apple (1982), o investigador deve situar aquilo que estuda em um campo mais amplo de conflito econômico, ideológico e social. Somente dessa forma é possível compreender a realidade do objeto para além da sua aparência imediata, ou para além daquilo que a ideologia apresenta. No entanto, a aparência fenomênica, imediata, empírica, não é descartável, pelo contrário, é necessária para impelir a investigação.

A ciência social (e natural) não seria importante se a aparência, ou seja, a forma de manifestação dos fenômenos, e a essência das coisas coincidissem de imediato (NETTO, 2011). É por meio de procedimentos analíticos e sua síntese que o pesquisador pode alcançar a essência do seu objeto de estudo, que, por sua vez, independe daquele para existir. O sujeito, nas ciências sociais, está implicado no objeto, por isso se exclui a pretensão de neutralidade, mas não exclui a objetividade do conhecimento teórico. A existência objetiva da sociedade, sua dinâmica, estruturas, formas de organização é real e passível de reprodução no plano teórico. Quanto mais fiel ao objeto e à perspectiva da totalidade o investigador se manter, mais verdadeira será sua representação no plano teórico em relação ao objeto estudado.

Pesquisadores da educação ao estudar os diferentes campos da ciência desta área do conhecimento ao comprometerem-se com seu objeto de estudo devem buscar sua apreensão, compreendendo as esferas que lhe ditam condicionamentos e influências, para alcançar o conhecimento mais próximo possível da realidade concreta em que se situa e que compõem. Assim, se assume uma posição política e cientificamente crítica.

Na busca de compreensão da totalidade para uma compreensão essencial da composição das políticas educacionais surgidas a partir da década de 1990 em nosso país, faz-se necessário uma revisão de literatura do campo das políticas educacionais, com destaque às políticas voltadas à EJA, em textos de pesquisadores que, em sua maioria, partem da totalidade e centram o trabalho na teoria social abordada. O trabalho, nesta tese, é compreendido enquanto categoria

fundante do ser social (LUKÁCS, 2012) e como princípio educativo e formativo da condição humana (ARROYO, 2017; GADOTTI, 1995; GRAMSCI, 2000; LUKÁCS, 2012, entre outros).

A concepção dialética da Educação orienta todo este trabalho, a partir da qual a EJA e a formação de professores/as assumem status de processo com contradições internas que lhe conferem feição particular, historicidade, e movimento, mas que não se dão no vazio. Por este motivo é que o estudo busca analisar internamente e estruturalmente a EJA e a formação docente, definidas pelas próprias contradições mais amplas do modo de produção capitalista. Assim, torna-se necessário o entendimento da história mais recente do desenvolvimento do capital, sobretudo no Brasil, nas condições de país periférico (CARCANHOLO, 2014).

O grande capital vai definindo as legislações educacionais nas últimas décadas de um modo diferente dos séculos passados, sobretudo a partir do momento em que a escolarização é considerada fundamental para formar a classe trabalhadora, e, portanto, deve ser universalizada. No Brasil, é a partir da década de 1930 que se inicia o interesse com a educação para todos. Após importantes movimentos na redemocratização política do país na década de 1980, com a adesão ao Consenso de Washington, inicia-se um processo de intensificação de perda dos direitos fundamentais de todos os brasileiros e a educação se torna, potencialmente, uma mercadoria comercializada a diferentes preços e sob diferentes viéses. A Educação Básica e o Ensino Superior passam a ser entendidos como aparelhos de reprodução ideológica e de classes, e como fonte de lucro para capitalistas (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020).

O currículo, um dos campos que abarca o objeto de estudo desta tese, será tratado sob as lentes das teorias críticas do currículo para que possibilite uma análise crítica acerca da formação de professores para a EJA. As teorias críticas implicam o compromisso com o estudo fiel ao seu objeto concretamente, e assim a compreensão ampliada no plano teórico. As diferentes faces das manifestações curriculares não podem ser negadas ou subestimadas, pois implicaria em uma compreensão distorcida e irreal do objeto.

Parto do pressuposto que um dos efeitos de se ignorar um ou outro condicionante do objeto de estudo (como o caráter político da educação, por exemplo) contribui para preservar os privilégios da classe dominante, legitimando ou

reforçando, dessa forma, as desigualdades que marcam nossa sociedade. A classe proprietária dos meios de produção, reforça permanentemente a reprodução das desigualdades, instaurando formas de pensar, valores e crenças. A educação está situada nos mecanismos deste processo, sob a retórica da escola pública de qualidade, democrática, igualitária, para todos.

Na etapa seguinte desta tese, apresento os elementos teóricos basilares da pesquisa relacionados a Educação de Jovens e Adultos e as políticas educacionais para a EJA.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

(Paulo Freire, 2000)

Esta parte da pesquisa destina-se a apresentar questões centrais referentes à EJA que são verificadas na literatura crítica relativa à temática e áreas correspondentes (pedagogia, sociologia, filosofia, história, economia, geografia e demais áreas). Os principais autores selecionados que tomam lugar de destaque nas reflexões a seguir são: Paulo Freire (2000, 2014), Antonio Gramsci (2000), Maria Ciavatta e Sonia Maria Rummert (2010), Sonia Maria Rummert (2013), Jaqueline Pereira Ventura (2012), Edinéia Fátima Navarro Chilante e Amélia Kimiko Noma (2009), Maria Clara Di Pierro (2008), Miguel Arroyo (2017), Adriana de Almeida (2016), Marcelo Badaró Mattos (2019), Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto (2017), Ellen Wood (2014), José Carlos Libâneo (2013).

No primeiro momento desta sessão apresento as políticas educacionais vigentes da EJA e uma análise dos documentos relativos à esta modalidade, iniciando com o texto da Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB EN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para Educação de Jovens e Adultos (2000), o Plano Nacional de Educação - PNE (2001; 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica (2018).

A primeira parte desta sessão se subdivide em duas sessões, em que se encontra uma resumida apresentação do histórico legal da EJA, de acordo com as DCN EJA (BRASIL, 2000), e em seguida, uma reflexão sobre este documento, contextualizado, em diálogo com autores que discutem o tema, e com as políticas educacionais apresentadas (CF, LDB, PNE, BNCC).

Em um segundo momento vou discutir a existência da EJA enquanto território de educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores à luz da relação trabalho-educação, levantando questões, como: a centralidade do trabalho como princípio formativo na produção e reprodução da própria sobrevivência e existência, a especificidade do trabalho no modo de produção capitalista, a educação escolar como meio privilegiado de atuação ideológica da classe dominante, e a resistência diante de um modelo de exploração dos trabalhadores, tendo a experiência (da classe trabalhadora) um lugar especial no processo de emancipação destes sujeitos.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DIREITO E MERCADORIA.

A educação está expressa no Artigo 205, Capítulo III da Constituição Federal (1988), como direito de todos os brasileiros e brasileiras, com o objetivo do pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O 9º princípio do ensino, incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, estabelece a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, em que se pode incluir, portanto, todos e todas que já ultrapassaram a idade de escolarização obrigatória, embora educação e aprendizagem não se limitem à educação formal escolar. Já o Artigo 208 apresenta como dever do Estado com a educação sua efetivação mediante a garantia de escolarização obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada também a sua oferta gratuita para todos e todas que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou LDB, traz no título III: “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” no Artigo 4º a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características adequadas às suas necessidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola inclusive com a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições dos estudantes. No título V: “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” há uma sessão (Seção V) exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos, em que no Artigo 37 diz que esta modalidade 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, devendo, preferencialmente, articular-se com a educação profissional (BRASIL, 1996).

Na LDB (1996) abre-se a possibilidade, no Artigo 38, da realização de exames supletivos que permitam a conclusão do ensino fundamental, para os de idade superior aos quinze anos, e do ensino médio, para os sujeitos de idade igual ou superior aos dezoito anos (BRASIL, 1996). O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) possibilita a certificação das etapas do ensino fundamental e/ou médio por meio de uma prova que avalia saberes desenvolvidos na escola e nos espaços de vivência dos sujeitos:

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.

A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

No Brasil e no exterior, o Encceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 20__)

Na esteira das políticas públicas e educacionais voltadas à EJA, recorro agora aos Planos Nacionais de Educação no Brasil. As tentativas de elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação, de acordo com Saviani (2013), iniciam na década de 1930 com os escolanovistas introduzindo a racionalidade científica na educação, quando a escolarização no país ainda se destinava às elites, e a religião católica exercia significativa influência neste âmbito. A primeira LDB, Lei nº 4024/61, instituiu um Plano Nacional de Educação com uma lógica de instrumentalizar a distribuição de recursos para o ensino (SAVIANI, 2007). Com a ditadura militar, após 1964, vigorou uma racionalidade tecnocrática da educação. Ao seu fim, com a redemocratização política no país, buscou-se a racionalidade democrática, estabelecendo-se formas de gestão democrática, espaços de discussão, conferências, para tomada de decisões, etc.

Atualmente, após as reformas educacionais da década de 1990, prevalece uma racionalidade financeira, com predomínio de definições relacionadas à eficácia, custo-benefício, preocupações provenientes do ambiente empresarial, “ressurgindo,

dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 154). Foi a partir da Constituição Federal (1988) que se instituiu o Plano Nacional de Educação, autônomo em relação à LDB (1996). Para Sousa (2019), com relação ao planejamento, e planos nacionais para a educação, embora houvesse um “sentimento efervescente e da luta da população pela democracia, ainda fica limitada a práticas burocráticas, tendo como objetivo atender aos acordos internacionais” (SOUSA, 2019, p. 11).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei nº 10172/2001, com duração de dez anos, e deve ser avaliado regularmente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada. Foi o primeiro plano a se submeter à aprovação do Congresso, pela exigência da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996). Este plano representou o confronto de diferentes interesses, por parte da sociedade, do Estado e da iniciativa privada. Houve conflitos e divergências em relação às necessidades educacionais, diagnósticos, destinação de recursos financeiros, etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 em seu artigo 9, inciso I, o Plano Nacional de Educação - PNE deve ser elaborado em colaboração entre as esferas públicas, portanto, a União juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Desde a sua criação o plano tem vigência de 10 anos. “A duração de dez anos possibilita a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo, caracterizando-o mais como plano de Estado do que como plano governamental, o que é uma das vantagens de sua aprovação como lei” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 159). Assim, de acordo com Sousa (2019), no decorrer da década de 2000 houve um importante crescimento do processo de democratização da gestão da educação, sobretudo no que se refere aos espaços de discussão das políticas educacionais, o que se expressa com a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE). Com relação a EJA, Cacho destaca que:

O PNE 2001-2011 apresenta em sua estrutura para cada nível e modalidade de ensino o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas. O capítulo dedicado à EJA, tece um diagnóstico que reconhece a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia, apresentando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD) nos anos de 1995 a 1997. Para Di Pierro (2010, p.944), “o Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica geográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos” (CACHO; MOURA; SILVA, 2015, p. 05).

A Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de dez anos, em conformidade com o que estabelece o Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esta lei estabelece o plano nacional para a educação e determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos anos de 2014-2024.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O Art. 2º do atual PNE (BRASIL, 2014) aponta como suas diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

De acordo com as diretrizes e para o cumprimento das metas do PNE, reafirma-se a necessidade do regime de colaboração entre as esferas federativas: União, Estados, Distrito Federal, Municípios. A execução e seu cumprimento devem ser monitorados continuamente e avaliados, em primeira instância, pelo Ministério da Educação – MEC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará, a cada dois anos, estudos com informações do cenário educacional por ente federado.

O PNE (BRASIL, 2014) apresenta vinte metas com cento e setenta estratégias. “A concretização do atual PNE possui como principais desafios a necessidade de criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Superior” (SOUSA, 2019, p. 14). Para a autora, há um problema de descontinuidade nas políticas educacionais, reforçada pela fragilidade no monitoramento e avaliação do cumprimento das metas.

Com relação as metas específicas definidas pelo PNE (2014-2024) que trata direta ou indiretamente da EJA, temos:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

As metas supramencionadas relacionam-se à EJA indiretamente na busca pela universalização da educação básica, incluindo-se reiteradamente a etapa do ensino médio, tanto com aumento de matrículas quanto de certificação. Igualar a escolaridade média entre negros e não-negros implica em reduzir a desigualdade social e educacional, uma vez que a população negra é majoritária entre a população mais pobre no país. Considerando o governo ultraliberal que gere o Brasil nos últimos anos, é paradoxal a pretensão de ampliação da escolarização e

erradicação do analfabetismo. A ampliação de matrículas da EJA integrada à educação profissional representa uma das principais vertentes da formação dos trabalhadores no Brasil contemporâneo: formação e qualificação da mão-de-obra demandada pelo mercado.

No contexto brasileiro pós golpe político, jurídico, midiático que forja o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, há um cenário de instabilidade e preocupação dos pesquisadores, profissionais e defensores da educação pública de qualidade socialmente referenciada. Uma expressão dos riscos, por exemplo, se apresenta na Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos/ investimentos públicos em vinte anos, imposta pelo governo Michel Temer.

O cenário atual, que tem como um de seus propulsores, o Golpe de 2016, caracterizado pelas ofensivas politicamente conservadoras e economicamente neoliberais, se apresenta como um quadro de forte instabilidade para a população brasileira, com reformas diversas que visam a retirada e a fragilização de direitos sociais. O Plano Nacional de Educação tem em suas metas o crescimento dos investimentos em educação, o fortalecimento da educação no país, a erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica, entre outras. Entretanto, neste contexto, são metas muito distantes das possibilidades concretas correspondentes aos interesses hegemônicos.

Pelo exposto, são muitos os desafios a serem enfrentados para dar conta da Educação dos Jovens e Adultos enquanto uma política que atenda os seus direitos a escolarização. Neste sentido, damos continuidade a esta escrita com a discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCN EJA e as políticas públicas na entrada do século XXI.

No documento que compõe as Diretrizes há um apanhado histórico relacionando às bases legais da educação para adultos no Brasil. Para uma breve contextualização, trago um resumo deste traçado histórico apresentado no Parecer 11/2000, iniciando na primeira metade do século XIX, remetendo-se a um período em que a escolarização se destinava apenas às elites, em uma sociedade escravocrata que cidadãos eram os sujeitos livres. Neste tempo, menos de trinta por cento da população era alfabetizada, e a escolarização não era objeto de investimento nem ocupava as questões políticas imperialistas.

4.1.1 Histórico e políticas públicas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

Nesta parte do trabalho encontra-se um traçado histórico das bases legais da educação para adultos, iniciado pelo século XIX, de acordo com o Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

A primeira Constituição Republicana proclamada, de 1891 (BRASIL, 1981), condiciona o exercício do voto à alfabetização, deixando a cargo da população analfabeta a busca pela instrução e cursos de primeiras letras. Ainda incumbe os estados de ocuparem-se do estatuto da educação escolar primária. No entanto, tomam relevância iniciativas de associações civis e clubes que visavam formar eleitores e atender demandas específicas.

Na primeira metade do século XX, a transformação da economia agrária em industrial, as grandes mudanças na sociedade brasileira com a crise do café, decadência da oligarquia cafeeira e a tomada do poder político por Getúlio Vargas, a urbanização após o crescimento das indústrias e a expulsão dos camponeses, resultando no êxodo rural, vai emergir a demanda por uma escolarização universal.

Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um "mal nacional" e "uma chaga social". A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. (BRASIL, 2000, p. 15).

Iniciativas de Reforma Educacional na década de 1920 não lograram êxito, em virtude de uma suposta carência de recursos da União e o temor das elites diante da incorporação massiva de novos eleitores. Já a partir de 1930, com a centralização do Estado e uma nova conjuntura política, tem início uma série de reformas educacionais que passam a associar faixa etária apropriada, seriação e ensino regular, e no polo oposto ao ensino regular vai se encontrar o ensino supletivo.

Pela primeira vez, a Constituição de 1934 reconheceu a educação como direito de todos, e que o Plano Nacional de Educação deve obedecer ao princípio do

ensino primário integral, gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos. Importante ressaltar que a educação deixa de ser somente direito do cidadão, e passa a ser obrigatoriedade. O Plano Nacional de Educação - PNE de 1936/1937 não chegou a ser votado em virtude do golpe que instituiu o Estado Novo, e que possuía o título III da 2ª parte voltado ao ensino supletivo (BRASIL, 2000).

A Constituição de 1937 incentiva a criação de associações civis para a juventude em prol da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. O Estado Novo propunha uma educação escolar sob a égide do controle centralizado e autoritário. A apresentação dos altos índices de analfabetismo, e a necessidade de força de trabalho preparada para as indústrias e a busca de um controle social farão do ensino primário alvo de novas discussões e investimentos. Em 1945, novos decretos regulamentam que “25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo...” (BRASIL, 2000, p. 19).

Após o golpe militar em 1964, amplia-se a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. “A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos”. (BRASIL, 2000, p. 20). A década de 1970 foi um período de grande investimento no ensino supletivo e uma redefinição da aprendizagem e qualificação na esfera do Ministério do Trabalho em contraposição a educação libertadora de Paulo freire.

Na década de 1990, inaugura-se um período de diversas transformações em termos de políticas educacionais, coadunadas com os preceitos neoliberais, que em sua maioria, em forma e essência permanecem até os dias de hoje. Dentre as Bases legais vigentes da EJA, ressalta-se que não representa um apêndice em um sistema dualista, mas pressupõe a educação básica para todos e, o ensino fundamental obrigatório para todos e não somente para as crianças. Trata-se de um direito constitucionalizado e amparado por mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. O documento (BRASIL, 2000) repetidamente cita a responsabilidade do Estado com a educação de todos, e afirma que todo sujeito, em qualquer fase da vida, pode buscar seu direito à escolarização e certificação das etapas que vier a cumprir na EJA, pois juridicamente está assegurado seu direito.

A Lei nº 9.394/96 retira a concepção de Ensino Supletivo presente na Lei nº 5.692/71. “A atual LDB abriga no seu Título V, capítulo II a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média”. (BRASIL, 2000, p. 26). Ela possui, portanto, um perfil próprio, particular. Trata-se de um modo de existir com características próprias.

A partir daí alguns princípios devem nortear as políticas normativas e as instituições que lidam com a EJA. O primeiro princípio trazido neste documento é a proporcionalidade: ou seja, o tratamento desigual aos desiguais, que fazem jus à uma prática política consequente e diferenciada. Sobre o público da EJA o documento diz que:

São diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. (BRASIL, 2000, p. 34).

Nos tópicos subsequentes do documento supracitado atribui a função de regulamentação dos cursos de EJA aos sistemas de ensino, devendo obrigatoriamente estar de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. Regulamenta-se também, e de modo específico, os exames realizados a fim de certificação. A idade mínima deve ser respeitada para a garantia de que não cresça a evasão e a defasagem do ensino regular, onde há equivalência de faixa etária/seriação.

Menciona-se como uma sessão das DCNs o Plano Nacional de Educação - PNE, quando se faz referência à EJA diante de um quadro severo no número de analfabetos que “envergonha o país” e de desigualdade de oportunidades educacionais em áreas de concentração de pobreza no país. A Declaração de Jomtien também é citada para se destacar a meta de oferta dos oito anos do ensino fundamental para todos os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em Senegal estende as metas para 2015 e é situado neste contexto para ressaltar a importância da ampliação do

acesso, mas também a efetivação da aprendizagem dentro de maiores padrões de qualidade.

Com o objetivo de encerrar a apresentação das bases legais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, acrescento uma passagem chave deste documento que diz

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não - governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do "Sistema S". (BRASIL, 2000, p. 54).

Devo ressaltar que a apresentação realizada nesta parte do texto é um resumo, de partes deste documento, com o objetivo de demonstrar em linhas gerais o histórico legal da EJA, com base no Parecer 11/2000, e a essência deste documento, para que a seguir se desenvolva sua crítica. A partir deste momento será realizado um diálogo entre estas diretrizes e autores/pesquisadores que vem pensando a educação, e sua relação com a sociedade capitalista.

4.1.2 A EJA e sua base legal no contexto da contemporaneidade brasileira

Nesta parte do trabalho realizam-se reflexões e críticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que envolvem as bases legais desta modalidade de ensino, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta as discussões e análises nesta tese. O estudo ontológico, que fornece os pressupostos metodológicos deste trabalho, busca levantar as determinações macropolíticas e econômicas na esfera sócio educacional, portanto, se discute a conjuntura em que se configura a sociedade brasileira a partir da década de 1990.

A última década do século XX marca no Brasil um intenso processo de mercantilização da educação com medidas neoliberais ocupando os principais movimentos do estado, tomados como reforma, iniciado no governo Collor, ganhando fôlego no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), permanecendo no governo Luiz Inácio da Silva (Lula), se alastrando também pela América Latina e se intensifica no Brasil a partir do Golpe político que destituiu Dilma Roussef da

presidência, ocupando o cargo Michel Temer e por último a ofensiva politicamente conservadora e economicamente neoliberal de Jair Bolsonaro.

Este modelo de adequação e aceleração do modo de acumulação de riquezas do capitalismo por uma elite, em especial, nesta fase do capitalismo financeiro (a partir da década de 1990), uma elite rentista ao lado dos capitalistas produtivos, atualizado às novas demandas e impulsos do mercado, se destaca pelas privatizações, terceirizações (e quarteirizações), uberização, formação das empresas públicas não-estatais, transferência de recursos públicos para empresas privadas que tem suas matrizes nos países capitalistas centrais, como grandes bancos, e os efeitos disso são, entre outros, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, e a degradação de suas condições de sobrevivência e trabalho (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020). Empresas estrangeiras instalam filiais em países periféricos (dependentes) como o Brasil, intensificando o processo de exploração da classe trabalhadora.

As influências que o mercado passa a ter em todas as esferas da política nacional, estadual e até mesmo municipal, na definição de medidas regulatórias governamentais, e até nos currículos escolares passa a ser significativo. Para compreender este contexto não basta verificar o cenário da educação, é preciso recorrer a macroeconomia que explica o estágio do imperialismo capitalista (WOOD, 2014) no final do século XX, o que será realizado no próximo subcapítulo desta tese.

A pós-democracia, como Casara (2019) caracteriza o Estado brasileiro com o surgimento da racionalidade neoliberal após a redemocratização do país, se diferencia do anterior estado democrático de direito pela atual ausência de limites ao exercício do poder, quando os direitos fundamentais deixam de ser direitos de todos, e a alimentação, saúde, educação, moradia passam a ser caracterizados como mercadoria, sob responsabilidade dos detentores do poder econômico, amparados e garantidos pelo poder político e jurídico. A violação destes direitos se dá de diferentes formas, desde o plano ideológico, com o auxílio da corporação midiática, até a justiça penal, fazendo uma gestão dos indesejáveis, ou gerenciando e descartando as pessoas “sem valor de uso” (CASARA, 2019, p. 72).

As formas de exploração realizadas pelo topo da pirâmide capitalista são diversas e muito bem articuladas. As políticas que dão abertura à educação e saúde para o mercado, sobretudo externo, passam a isentar o estado de sua

responsabilidade com estas dimensões básicas de direito social, por um lado precarizando os serviços públicos, por outro, vendendo-os, quando não financiando grandes corporações para comercializar serviços básicos e essenciais para a sociedade.

Isso significa que, se antes a educação escolar e universitária deveria chegar somente às elites para não ameaçar a burguesia em seu poder, agora um projeto de educação para todos é estratégico e lucrativo. Segundo Gramsci (2000) cada grupo social possui um tipo de escola, segundo o que lhe cabe no interior da sociedade sob a lógica capitalista.

Partindo da compreensão da EJA enquanto conjunto de ações formais para a elevação da escolaridade no nível básico direcionada à classe dos trabalhadores, constituindo uma expressão da dualidade estrutural do modo de produção capitalista (CIAVATTA; RUMMERT, 2010), é necessário compreender as mudanças na política educacional que referencia a EJA nas últimas décadas, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e na década de 2000 com diferentes programas implementados objetivando a ampliação do acesso à formação profissional e certificação da parcela da população trabalhadora com menor escolaridade.

No plano fenomênico o que se observa é uma mudança significativa de um quadro de precariedade da oferta de educação pública até final do século XX, que manteve a classe subalterna com baixo grau de escolarização, para um cenário de ampliação no acesso à educação básica. Atenção para a inclusão da EJA na educação básica e o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais que vêm regulamentar, dar visibilidade e trazer uma proposta bem delineada de escolarização e educação para os trabalhadores. Nesta parte do trabalho, vou discorrer sobre estes documentos e políticas educacionais situando-os introdutoriamente no contexto político e econômico desta fase do sistema capitalista no Brasil.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, segundo o próprio documento (BRASIL, 2000) responde à necessidade de apreciação de maior fôlego aos inúmeros questionamentos de associações, organizações e entidades com relação ao currículo, normativas, procedimentos e etc. Para tanto, em 1999 o Ministério da Educação e do Desporto – MEC junto à Câmara de Educação Básica – CEB dá início a audiências públicas realizadas nos primeiros meses do ano de 2000,

onde se reúnem representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no Brasil naquele período.

Destarte para duas teleconferências sobre formação de educadores para jovens e adultos, promovidas pela Universidade de Brasília - UnB e o Serviço Social da Indústria - SESI, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e por representantes do MEC, que “foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer”. (BRASIL, 2000, p. 2). Além disso, o mesmo documento também afirma que “ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados...” (BRASIL, 2000, p. 3).

A estrutura do documento se apresenta, além da introdução, pelas seguintes partes: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Na primeira parte, fundamentos e funções, se explicita que as respectivas diretrizes se direcionam aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos que ofereçam a EJA em regime presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da Educação Básica. Para estes estabelecimentos, as diretrizes são obrigatórias “bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente”. (BRASIL, 2000, p. 4). Na continuidade, conceito e funções, se afirma que as

[...] presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. (BRASIL, 2000, p. 4).

Afirmando ainda que apesar de 36 milhões de crianças, àquela época, estarem matriculadas no ensino fundamental, o sistema sócio educacional continua

sendo seletivo ao reproduzir excluídos da Educação Básica, e mantendo jovens e adultos sem escolaridade obrigatória.

O documento faz repetidas referências ao problema do analfabetismo, reiterando os investimentos dos últimos anos (década de 1990) na diminuição dos números somados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diz que em 1996 somavam-se 15.560.260 pessoas analfabetas no país (acima de quinze anos), asseguradas as diferenças regionais e setoriais, e ressaltando que este número é composto em sua maioria por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Destaca que a EJA apresenta uma:

Dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

E na continuidade afirma que não se deve haver preconceito com esta parcela da população e destiná-la para funções desqualificadas no mercado de trabalho, pois apresentam cultura popular, uma pluralidade cultural rica e notável, sobretudo na oralidade, como exemplo: literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Em uma sociedade grafocêntrica não dominar a prática da leitura e da escrita é “particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena”. (BRASIL, 2000, p. 6). A origem deste contexto remete a uma elite de alguns séculos atrás que tornou alguns grupos (negros escravizados, indígenas, caboclos migrantes e trabalhadores braçais) subalternos, em termos de educação, e que ainda hoje sofrem os desdobramentos destes tempos passados. A reparação desta realidade é um imperativo e uma das finalidades da EJA para fazer jus ao princípio de igualdade.

Estabelece-se três funções dignas de grifo no documento: a primeira trazida no texto é a **reparadora**. Função de restaurar um direito negado aos sujeitos que não se escolarizaram na idade obrigatória, ou seja, na idade compatível com a seriação. Destarte, “A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por

parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder". (BRASIL, 2000, p. 7). Em seguida, o parecer relaciona o analfabetismo com um problema de discriminação e associa uma sociedade mais justa e menos desigual com o fim da discriminação.

A universalização dos ensinos fundamental e médio amplia a racionalização sobre o medo e a ignorância, é uma via de reconhecimento do outro como igual, e abre caminho para que mais cidadãos se apropriem de conhecimentos necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias. Além de que "num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável". (BRASIL, 2000, p. 8).

A igualdade e a liberdade são designadas pressupostos do direito à educação, principalmente em uma sociedade democrática e onde se deseja uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais. Apresenta-se em alguns momentos a ideia de que a transformação do mundo, o desenvolvimento tecnológico, a expansão do setor de serviços, exige mais conhecimentos, mais diversificados e que são desafios para todos, mas ainda maiores para os desprovidos do domínio da leitura e da escrita. Ressalta-se repetidamente o papel da alfabetização e do acesso ao conhecimento na estratificação social. Assim, defende-se um modelo próprio para EJA, respeitando a especificidade de seu público, tornando-a diferente das demais modalidades de Educação Básica.

A segunda função da EJA é a **equalizadora**, que vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. É uma reparação corretiva. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Diante da função equalizadora apresenta-se pela primeira vez no documento uma ideia mais ampla de educação para estes estudantes, ou seja, para além dos processos de desenvolvimento de leitura e escrita. "A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania". (BRASIL, 2000, p. 10). Ainda, o documento retoma a visão de qualificação para um

mercado de trabalho “nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos”. (BRASIL, 2000, p. 10).

Por último, a função permanente ou **qualificadora** da EJA que tem como base o caráter de incompletude do ser humano, visa a adequação e atualização ao longo da vida, a educação permanente. A EJA é uma oportunidade que pode abrir caminho para a descoberta de uma vocação pessoal ou mesmo a emergência de um artista ou um intelectual.

A concepção de educação e de formação que perpassa o documento é reiteradamente associada aos tempos contemporâneos como realidade que a cada dia vai se tornando sala de aula virtual e afirma que tal abordagem está presente na Constituição Federal e, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste sentido, apela para que instituições de ensino e pesquisa desenvolvam materiais didáticos adequados à EJA, em termos de conteúdo, utilização, e coerência com as transformações e emergências da contemporaneidade.

A terceira parte, destinada às Bases Legais da EJA, se inicia com uma passagem da Declaração de Hamburgo sobre a EJA que afirma a educação de adultos ser um direito de todos, condição para a efetiva participação na sociedade, sendo também um elemento importante na construção de um mundo ecologicamente sustentável, democrático, justo, no desenvolvimento socioeconômico, científico. Se constitui também em um requisito para que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura da paz.

É evidente, sob uma perspectiva crítica, a fundamentação, a concepção social, pedagógica, e política, no arcabouço das diretrizes e legislações que regulamentam a EJA. Sua fundamentação teórica e política se assemelha à teoria do capital humano, segundo Frigotto (2015), desenvolvido nos Estados Unidos no século passado, no qual a fabulação capitalista de ascensão e mobilidade social pela via do investimento na educação e aprendizagem, resulta na conquista de empregos com melhores remunerações, condições dignas de trabalho e de existência. Na realidade, essa visão redentora e dissimulada da educação escolar mais serve para domesticação e consolo da classe trabalhadora, para estimular o individualismo e a meritocracia, e colocar na conta da educação as mazelas sociais sistemáticas e inerentes ao modo de produção capitalista.

Diferente do que encontramos neste texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), a educação como direito de todos e o acesso universal à escola, que nem sequer foi efetivado, não torna o mundo mais justo e equitativo, ecologicamente sustentável, se não, nos sentidos de sustentabilidade, democracia e justiça alinhados à lógica da dominação capitalista. O planeta não se encontra em um cenário de consumo ecologicamente sustentável por responsabilidade das grandes indústrias, da grande mídia, das corporações produtivas, que induzem a população que seu produto é necessário. O acesso à escola, sobretudo a escola capitalista, nada tem que ver com a transformação do mundo insustentável, para um mundo sustentável. Tampouco, a justiça e igualdade social serão instauradas porque os excluídos serão incluídos na Educação Básica. De acordo com Casara (2019) a democracia no *status quo* existe somente como elemento discursivo apaziguador.

A apoteose da democracia e justiça social sugestivamente via inclusão escolar se populariza com as imposições do neoliberalismo nos países dependentes, como o Brasil, que reforça o dualismo interno inerente às condições da classe trabalhadora no estado pós-democrático: liberdade e necessidade. A liberdade se encerra onde a necessidade se impõem. As condições de sobrevivência é que impõem estas fronteiras ao que se entende por escolhas, responsabilizando em última instância, o indivíduo em sua capacidade ou incapacidade de superá-las, pois, segundo esta lógica, o sucesso ou o fracasso corresponde ao mérito ou demérito, respectivamente, do sujeito.

No fim do século XX e início do XXI, somam-se reformas educacionais que ampliam a implementação de programas e projetos relacionados à EJA, num processo de resgate e associação da escolarização básica com a educação profissional. Pode-se destacar, segundo Ciavatta e Rummert (2010), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ressalta-se que essas ofertas não necessariamente favorecem a democratização da educação: no sentido de conscientização e formação emancipatória da classe subalterna, mas geralmente acentuam as desigualdades educacionais e servem ao mercado, pois formam uma

classe trabalhadora com mão de obra mais especializada, atualizada e preparada às demandas do mercado.

Esta educação proposta aos jovens e adultos com o ensino profissionalizante associa-se ao trabalho direcionado aos sujeitos mais desprovidos do poder de escolha. A necessidade de empregar-se determina, no mais das vezes, a opção de realizar cursos que facilitam sua empregabilidade e certificam sua competência profissional.

Assim, a ausência de oferta, característica do século anterior, é substituída por uma ampliação expressiva de oportunidades de acesso a cursos que, embora diferenciados, guardam como ponto comum, no mais das vezes, as características que irão convergir para o que Kuenzer (2005) denominou como 'certificação vazia'. (CIAVATTA, RUMMERT, 2010, p. 463).

Somando-se e agravando, em termos conjunturais, o cenário de política econômica neoliberal envolvendo o mercado da educação, e o mercado de trabalho, encontra-se o mercado financeiro, que é predatório para a economia dos países periféricos e para a sobrevivência da classe trabalhadora, sobretudo as camadas mais vulneráveis, pois a classe dominante utiliza-se do grande capital para multiplicar suas riquezas, acumulando capital fictício (CARCANHOLO, 2008), riquezas concentradas em paraísos fiscais, aplicações bancárias, atividades especulativas, sem necessariamente envolver-se em atividades produtivas. O valor acumulado sem que participe de nenhuma produção mercantil, nem investido em políticas sociais, ou movimentado pelos governos nas inúmeras demandas do país, supera o PIB de grandes países como Estados Unidos e outros países europeus.

O tipo de capital improdutivo (DOWBOR, 2017), chamado por Carcanholo (2008) de capital fictício, no mercado financeiro é danoso até mesmo para grandes potências⁶, mas ainda pior para países como o Brasil, que tem cargos do poder

⁶ O capital fictício acelera e aprofunda o comportamento cíclico do sistema capitalista. Seu lado funcional caracteriza-se por favorecer o processo produtivo, permitindo maiores investimentos na produção, ou seja, reduz o tempo de rotação do capital. Seu lado disfuncional, no entanto, é por se apropriar do excedente (os capitalistas do mercado financeiro) através dos juros pagos pelos capitalistas produtivos, mas uma parcela cada vez maior do capital global procurará apropriar-se de um valor que está sendo produzido de forma limitada (as mercadorias). O resultado final é a redução da taxa de lucro e o aprofundamento do comportamento cíclico da crise. Portanto, o capital fictício apresenta uma contradição interna à acumulação capitalista (CARCANHOLHO, 2008). O impulso do capital pela sua expansão e acumulação crescente que permitiu e impeliu o desenvolvimento do capital fictício apresenta uma limitação imposta pela própria atividade

executivo, legislativo e judiciário representados pela elite rentista, além de campanhas políticas financiadas por grandes corporações. Importante ressaltar que as políticas educacionais imbricadas com as políticas econômicas contemporâneas são influenciadas por este grupo que compõem a classe dominante. A população ainda é onerada de outras formas, como por meio de impostos que servem de pagamento de juros aos proprietários de títulos da dívida pública (DOWBOR, 2017). Seu domínio também abarca a grande mídia, exercendo sua influência ideológica enquanto educação não formal (LIBÂNEO, 2013).

Chilante e Noma (2009) lembram-nos de que a manutenção do sistema capitalista não depende apenas da produção de mercadorias e de mais-valia, mas que é imprescindível a produção e reprodução das relações sociais no modelo de sociabilidade capitalista. Ressaltam ainda que “neoliberalismo é a ideologia do capitalismo na fase em que há predominância de um regime de acumulação predominantemente financeiro” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 228). Neste sentido, a face da educação propugnada neste contexto político-econômico pelas mais diversas políticas nacionais e internacionais vem coadunar com o ideal de preservação das classes, formação de trabalhadores aptos aos tipos de trabalho exigidos pelo mercado, de conformação e adequação às demandas da acumulação do capital.

Bauman (2004), destina uma série de críticas ao que chama de sociedade líquida, referindo-se ao consumismo sem precedentes que o capitalismo instaura no século XX e se intensifica sobremaneira no século XXI. Este autor não discute o arcabouço estrutural das questões contemporâneas, mas é válida sua crítica a coisificação do homem pelo próprio homem, a intensa descartabilidade de tudo que existe, inclusive do humano, o que acarreta as patologias humanas e sociais mais diversas, uma vez que as relações são atingidas, mercantilizando com maior fervor grupos sociais, famílias e classes. O pensamento amplamente percorrido por este autor no final do século XX e início do XXI é a efetivação dos efeitos do projeto de mundo burguês, a instauração da ideologia e de um paradigma hegemônico.

produtiva, pelo trabalho, e pelo consumo. Se o valor é criado pelo trabalho, a apropriação das riquezas pela classe dominante depende diretamente deste.

O neoliberalismo, no Brasil (e na América Latina), comprometido com os interesses do capital, vem reformulando e redesenhando as políticas educacionais, transformando os discursos, e propondo reformas educacionais que vão dando cabo ao desenvolvimento de um estado mínimo e ofertando espaço, concedendo poder à iniciativa privada (MARRASH, 1996). Neste íterim, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) descrevem a nova morfologia do trabalho decorrente da demanda deste estágio da ordem produtiva vigente:

Agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 719).

As Leis de Diretrizes e Bases - LDB promulgadas em 1996 passam a descentralizar as responsabilidades com a educação, e pouco a pouco enfraquecem o sistema educacional público brasileiro. Além de possibilitar à iniciativa privada o ensino, dando início à uma mercantilização da educação sem precedentes. “A configuração assumida pela EJA, a partir dos anos 1990, está inserida no contexto de reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação resultantes da resposta do capitalismo mundial à crise geral [...]” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 227).

Este documento (LDB) que orienta a educação nacional subjaz e esvazia o pensamento educacional pela transformação da sociedade, reduz as possibilidades de subversão pela escolarização, vem potencializar concepções meritocráticas, individualistas, pela competitividade, busca de ascensão social em detrimento da manutenção de miseráveis, analfabetos, desempregados, subempregados, e tantas outras condições sociais próprias a este modelo político, econômico e social.

[...] a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Essa lei, que operacionalizou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e os seus municípios, deixou a EJA fora dos cálculos para o repasse de verbas em decorrência do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao inciso II do parágrafo 1º do art. 2º. Neste ponto, salientamos que o oferecimento de educação continuada aos jovens e aos adultos tem sido limitado pela escassez de recursos financeiros disponíveis para essa modalidade da educação básica. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 226-227).

A Educação de Jovens e Adultos, após a LDB de 1996, passa a ser uma modalidade da Educação Básica, que se insere no contexto da necessidade de qualificação deste contingente da população trabalhadora, em uma sociedade burguesa que demanda novas habilidades e competências para composição do mercado de trabalho *pari passu* a precarização das condições materiais e imateriais para o trabalho. A imposição de organismos multilaterais pela melhoria de índices educacionais também determina a forma que o conteúdo das políticas educacionais vai tomando nas últimas três décadas, uma vez que na posição de país dependente em relação aos países centrais o Brasil assume uma postura de subserviência. A preocupação com a escolarização universal, portanto, têm algumas faces. O direito à educação como direito de todos, é uma delas, mas vem acompanhada das exigências internacionais pelos interesses do grande capital com a economia dependente do Brasil, das necessidades do mercado de trabalho com o tipo de trabalhador necessário, e da formação ideológica para domesticação da classe trabalhadora na sociabilidade vigente.

É importante destacar que com o modelo neoliberal assumindo as esferas político-econômicas e sociais, as decisões políticas, e neste estudo dou centralidade à educação, passaram a ser tomadas pela direção das grandes corporações transnacionais, pelo mercado financeiro, pelas agências de classificação, etc. (CASARA, 2019).

A expansão do terceiro setor, as formas de transição e acumulação do capital, os novos padrões de consumo, exigem neste movimento histórico uma classe minimamente alfabetizada e com capacidade de consumir informação e legitimar os conflitos internos de sua própria classe, tornar-se individualista e competitiva, preparada para assumir funções básicas subservientes ao capital: crença na ascensão social, crença na superação dos problemas estruturais da sociedade por meio do voto nas eleições presidenciais, até a possibilidade de financiamento de um curso superior à distância aligeirado para qualificação e maiores chances no mercado de trabalho e etc.

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica dominante e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de

acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento. (RUMMERT, 2013, p. 406)

As divisões e hierarquias escolares têm se assemelhado com a forma como se organiza os conhecimentos sob as bases da divisão social e técnica do trabalho. A EJA representa um lócus aglutinador da classe trabalhadora e que, em termos de políticas educacionais (currículo, formação docente, gestão e financeirização), vêm se sustentando sob a égide da classe dominante, com uma finalidade explícita e objetiva de inserção e qualificação para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 2016).

Dentro desta prerrogativa, a associação entre EJA e trabalho, sobretudo nas propostas curriculares e documentos normativos, incorpora de maneira naturalizada a divisão social do trabalho no interior do modo de produção capitalista, sem abordar uma dimensão crítica de formação do trabalhador (VENTURA, 2012). É possível, com essa percepção, compreender o currículo como uma materialização dessa articulação (educação-trabalho). Trabalho, no entanto, é um conceito mais amplo que emprego. O trabalho é parte essencial da atividade humana no mundo, independente do momento histórico e da forma de organização social, política e econômica. Emprego é uma forma de trabalho assumida no sistema capitalista. No subcapítulo seguinte estes conceitos serão aprofundados.

As reformas educacionais de inspiração neoliberal, levadas a cabo a partir da década de 1990, no Brasil e em outros países latinos, têm sido incentivadas por organismos multilaterais e internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Organização Mundial do Comercio - OMC, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, entre outros. Especialmente, o Banco Mundial e o BIRD, nos tempos do Governo Fernando Henrique Cardoso, interessavam-se sobremaneira neste pacote de reformas educacionais, que abria as portas às iniciativas privadas atuarem em todas as dimensões educacionais, desde a produção de materiais didáticos, as instituições de formação de professores, e etc. (ALTMANN, 2002). O que deveria indicar o desejável aumento da qualidade da educação e a ampliação do acesso à escolarização por parte de toda a população, especialmente a mais empobrecida, seriam os resultados imediatos, indicados por fatores quantitativos, inclusive tendo como base a eficiência docente.

A EJA, dessa forma, representa por um lado um território de formação de trabalhadores qualificados dentro das exigências de um mercado atualizado aos paradigmas da tecnologia e do capitalismo imperialista, também significa um espaço de (re)inserção, em especial brindado com um desejado diploma, para aqueles que foram excluídos da escola na idade apropriada à seriação. Por outro lado, a EJA também significa um território de luta e resistência, um espaço estratégico

[...] para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adultos nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social. (ALMEIDA, 2016, p. 146)

Mészáros (2008) alerta que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O processo de exclusão educacional não se dá somente na questão do acesso à escola, mas também dentro dela. Nosso país tem mostrado que isto é uma verdade, em boa parte, porque a educação escolar com seus currículos e práticas volta-se ora para o trabalho alienante (emprego), ora para a conformação do lugar que se ocupa, ora para o desejo individualista de vencer na vida, mover-se ascendentemente por mérito em uma sociedade estratificada.

Ressalva, no entanto, segundo o ideal de Paulo Freire (2014), que uma educação libertadora e transformadora socialmente, é possível. De forma semelhante, Mészáros (2008, p. 12) afirma que a educação escolar “tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”. Este texto tece uma crítica à configuração das políticas educacionais no contexto da década de 1990 aos dias atuais no que se refere à EJA como espaço de qualificação e inserção em um mercado de trabalho nos padrões de acumulação capitalista. Registro a defesa de um território educacional voltado à jovens e adultos trabalhadores, construído pelos sujeitos políticos que se envolvem na esfera da educação de jovens, adultos e idosos (educadores, gestores, formadores, pesquisadores, estudantes, militantes), que privilegie uma educação pautada nos princípios de emancipação, tratando-se do trabalho como princípio educativo de formação humana e social.

Considero que as tendências pedagógicas diferentes as quais se filiam autores trazidos neste capítulo não se contradizem na defesa da educação como direito e na finalidade que é formar sujeitos transformadores. Enquanto a tendência libertadora (LIBÂNEO, 2013) se caracteriza pela sua maior força de atuação e liderança de educação progressista em um contexto de antagonismo ao autoritarismo político no Brasil e às ofensivas capitalistas internacionais em meio à Guerra Fria, necessitando e escolhendo um método de fazer frente e se opondo à isso, a tendência Crítico-social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 2013) vai representar uma superação daquele método de trabalho pedagógico, mas sem romper com seus objetivos de formação de sujeitos críticos, atuantes política e socialmente, tendo como horizonte uma nova sociabilidade, uma nova estrutura social, e um novo modo de produção.

Em nenhum modelo econômico, em nenhum momento da história dos povos, foi possível dissociar trabalho e educação. Isso porque todo trabalho tem sua dimensão educativa, formadora, produtora de sentido e de existência. Para Marx, é a forma de trabalho que caracteriza uma sociedade (FRIGOTTO, 2015). O trabalho determina, entre alguns outros elementos, a consciência. São as condições concretas de produção da vida, das bases de sobrevivência, nunca isoladamente, que determinam a consciência dos sujeitos. Assim, o trabalho e a educação não se descolam, fazem parte da esfera da vida coletiva, seja no sistema feudal, socialista, seja no capitalismo. Enquanto no sistema capitalista o trabalho é alienante por escapar ao domínio do trabalhador, e ser apropriado por um proprietário que não participa do processo de produção, no sistema socialista o processo do trabalho e seu resultado não são expropriados do trabalhador, cumprem com sua função social.

A apropriação do tempo e do produto do trabalho por uma classe dominante se deu nas estruturas sociais de exploração sob a forma de servidão, escravidão, assalariamento, desregulamentação e precarização (CIAVATTA, 2018). Estes tipos de trabalho, alienantes, que retiram do trabalhador sua humanidade, pois destitui do sujeito seu potencial criativo e sua autonomia, não castram, no entanto, a possibilidade de pensamento, de contestação e resistência, que são as formas pelas quais constroem-se caminhos de luta por uma outra sociedade, pautada por um outro modo de trabalho, e assim, uma outra educação.

A pedagogia socialista ou as propostas de educação defendidas por pensadores marxistas, como Gramsci (2000), colocam o trabalho sob uma lógica diferente da vigente, ou seja, o trabalho associado ao valor de uso daquilo que se produz, e não um trabalho transformado em valor de troca, o trabalho produtivo socialmente, que respeita e se vale do caráter manual e intelectual inseparáveis de toda e qualquer ação humana. A educação, além de voltar-se para o trabalho, também deve voltar-se aos elementos essenciais à sociedade, que a torna sustentável e saudável, com a prática de atividades físicas, artísticas, o estudo dos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos pelos diversos povos. Chamamos esta formação omnilateral, politécnica, tecnológica.

Gramsci (1989) estende a educação para as relações pedagógicas mais amplas, ressaltando o caráter pedagógico das relações hegemônicas, e dimensiona o Estado ampliado para aqueles aparelhos que exercem seu poder político de hegemonia e dominação. Neste sentido, é importante frisar sua defesa à síntese entre liberdade e responsabilidade na formação humana, criticando uma educação pelo espontaneísmo, quando profissionais da educação, sobretudo professores, não representam autoridade diante de seus estudantes.

Isso significa que o desafio da educação escolar, formal, como a EJA, é permanente e crescente, uma vez que as relações pedagógicas promovidas pelo Estado (considerando não somente os aparelhos governamentais públicos) estão firmadas nas mais diversas instituições, sobretudo na grande mídia, desde a mais tenra infância, enquanto na escola a tarefa de formar a consciência de classe segue na contramão, enfrenta todo tipo de resistência da ordem padrão.

Para retornar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a busca por compreendê-la temporal e espacialmente, uma vez que esta análise não se dá no vazio, retomo alguns pontos já citados anteriormente: Este documento tem suas bases na LDB de 1996, que está inserida em um projeto de pacote de reformas educacionais implementadas na América Latina, tendo no caso brasileiro uma significativa acolhida pelo governo FHC, com medidas neoliberais e uma grande influência de organismos multilaterais e grandes corporações estrangeiras interessados na política, na economia, na mão de obra e no mercado deste país.

A Resolução CNE/CEB 1/2000 “normatiza a educação de pessoas jovens e adultas em todas as suas modalidades, definindo diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta da EJA, [...] considerando o caráter próprio desta modalidade de educação”. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 227). O que lhe é próprio, é desenvolvido neste documento, fazendo-se referência à vivência da evasão na idade escolar, às experiências de vida, geralmente relacionadas ao mundo do trabalho, às condições sociais mais precárias e à exclusão da sociedade grafocêntrica, uma vez que este documento (BRASIL, 2000) faz inúmeras referências ao analfabetismo em relação ao público-alvo desta modalidade.

Reitera-se repetidamente que a exclusão de sujeitos da escola, em idade escolar, relaciona-se às condições históricas, culturais e sociais, às situações de pobreza, no entanto, fica implícito pelas regras da lógica, que a possibilidade de superação destas condições, passam a ser atribuídas ao sujeito com a reinserção escolar na modalidade da EJA (BRASIL, 2000). Isso significa que à educação cabe o papel de redenção, de oportunidade de ascensão social, de transformação da conjuntura em que os indivíduos vivem. Silencia-se a estrutura da realidade social, econômica e política. A qualificação individual pelo processo de escolarização e obtenção de certificação constitui, na perspectiva hegemônica, a solução para os mais diversos problemas sociais (RUMMERT, 2013).

A perspectiva apontada traduz-se na relação destas diretrizes com os órgãos citados no início do documento, SESI, UNESCO, bem como declarações utilizadas de referência para reforço das discussões, quais seja, Declaração de Hamburgo e Jomtien.

Tendo como base a premissa de que as ideias veiculadas pela UNESCO articulam-se à necessidade de reformas nos sistemas públicos de ensino, defende-se que as orientações de políticas da UNESCO no campo de políticas públicas de educação de jovens e adultos articulam-se, em última instância, com a conformação da sociedade às demandas do capitalismo em sua fase mundializada. (CHILANTE, 2010, p. 33)

O pensamento neoliberal é direcionado às demandas do capital, coloca o imperativo de inserção dos trabalhadores em um mercado de trabalho desigual e meritocrático em uma renovada sociedade, que demanda novas habilidades e competências. Sob estas prerrogativas, torna-se *sine qua non* uma classe subalterna caracterizada pela crença na escolarização como panaceia, na força de

vontade enquanto passaporte para ascensão social, nas desigualdades e condições desumanas de trabalho e sobrevivência enquanto fenômeno natural e inevitável e na valorização dos serviços privados em detrimento do público.

Chilante e Noma (2009) ao discutirem a exclusão e a inclusão no âmbito das políticas educacionais da EJA, discorrem sobre a efetivação da inclusão e cidadania no mundo capitalista:

Diante da argumentação apontada pelo Parecer, quem seriam os incluídos? Os incluídos seriam aqueles que têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e disponíveis no mercado. Assim, os que não têm emprego, não estão inseridos no mundo produtivo, seriam os excluídos da sociedade. Percebemos, aqui, um contra-senso: a inclusão seria dada via escola, enquanto a exclusão completa-se via mercado. Revela-se que a inclusão escolar é a única possível no capitalismo, já que a cidadania capitalista só se completa com a participação no mundo produtivo e no mercado. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232)

Portanto, segundo as autoras, fica subentendido que a exclusão à qual o documento se refere representa a impossibilidade de participar do mundo do consumo. Aqueles que não participam do mercado são os excluídos da suposta sociedade grafocêntrica, por ter uma cidadania negada. Cidadania esta que significa estar inserido no mundo do mercado. A cidadania condicionada ao processo de escolarização, segundo Arroyo (2017) constitui a condenação à desumanização pela qual passam estes sujeitos desde a infância. Esse processo desumanizante se inicia com a reprovação da sociedade, antes da reprovação da escola.

Neste ínterim, o sentido da EJA nas diretrizes está, por um lado, em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho, e desse modo, expropriar o valor produzido por seu trabalho. Por outro lado, ao oportunizar a (re)inserção no território escolar as políticas educacionais insinuam o estabelecimento de justiça social e a partir daí o êxito ou o fracasso passam a ser responsabilidade individual.

A competitividade e o individualismo se acentuam na mesma medida em que a coletividade perde sua força com o desenvolvimento das estratégias do grande capital. Tonet (2013) relaciona o crescente individualismo ao projeto de mundo burguês:

[...] o capitalismo exige indivíduos livres, isto é, que tenham a possibilidade de realizar aquele ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as consequências que dele brotam. Deste modo, a busca do interesse

particular se torna o eixo desta nova forma de sociabilidade. Como, porém, esta é uma sociedade muito mais complexa do que as anteriores, ela também exige indivíduos mais complexos. Porém, não apenas isso, mas indivíduos que, na busca do seu interesse particular, sobreponham esse interesse ao da comunidade. (TONET, 2013, p. 33)

O domínio da leitura e da escrita, bem como a habilidade de lidar com a linguagem midiática e digital, e compreender a conjuntura para ascenderem social-economicamente, parece ser a finalidade da escolarização para os trabalhadores. Talvez desse modo não se cogite a transmutação do modo de produção vigente.

Enquanto não houver a superação do modo de produção fundamentado na divisão social em classes com interesses antagônicos, na qual a produção é cada vez mais socializada, mas a apropriação da riqueza social é privada, não há como superar a desigualdade social fundamental e reparar a dívida social, apontada no Parecer, a não ser parcialmente, exatamente porque são de ordem histórico-social. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232).

O processo de intensificação da acumulação de capital no contexto do capitalismo mundializado tem como prerrogativa a existência e a manutenção de polos duais, onde a produção de riquezas e sua concentração por uma elite burguesa significa a mesma proporção de miséria e de condições degradantes do proletariado (MARX; ENGELS, 2019). Por isso, o discurso sobre a função reparadora da EJA é uma expressão retórica dos esforços da classe dominante e opressora em encobrir a realidade desigual e excludente, e impossibilitar a conscientização e emancipação da classe trabalhadora. A EJA representa, na racionalidade neoliberal, um território em que a classe trabalhadora é funcional direta, e indiretamente, à acumulação do capital, e serve de simulacro democrático na forma de política pública e educacional.

A função equalizadora trazida no documento busca ofertar o nivelamento de todos os estudantes, homogeneizar os sujeitos, tornar a oferta da educação igualitária, supondo desse modo que as condições para a superação das desigualdades estão dadas, e a partir de então, cabe a cada indivíduo a força de vontade para ascender. Novamente, a responsabilização do êxito e do fracasso é transferida para o indivíduo em sua capacidade ou incapacidade de encarar desafios, e superar os inevitáveis obstáculos da vida.

Almeida (2016) discute as categorias *experiência* e *classe social* no interior da EJA, e faz algumas considerações a respeito das concepções de tais conceitos

inseridos nas DCNs para EJA. Na passagem a seguir, a autora apresenta parte do resultado da referida análise:

O estímulo ao trabalho e a relevância da experiência nas Diretrizes Curriculares, fixadas pelo Parecer nº11/2000 demarcam a produção de alterações substantivas no processo de legitimação da expropriação do conhecimento, por meio de representações do contexto da experiência enquanto “respeito” e do trabalho como “inserção profissional”. A ausência de ações para a tomada de consciência das condições de exploração do homem pelo homem e da força coletiva do jovem e do adulto revela a apropriação privada do poder, assumindo novos contrastes, mantendo inalterados os fundamentos centrais de uma educação para a EJA de segunda ordem e prioridade (ALMEIDA, 2016, p. 144).

Desse modo, se percebe a superficialidade de categorias caras à EJA, como experiência, trabalho e classe social. Pode-se também identificar um discurso alienante que distorce ou reduz o significado de experiência e trabalho por meio de uma narrativa que induz à inconsciência, que impede o empoderamento pela tomada de consciência. Além disso, de acordo com Almeida (2016), a abordagem das temáticas nesta política, embora voltadas à EJA, mantém inalterada a posição secundária e marginal desta modalidade de ensino em relação à escolarização formal.

As formas de construção do discurso presentes no documento são estratégicas, ou seja, carregam significados propositalmente restritos em categorias como discutido e trabalhados por autores, como Almeida (2016), Chilante e Noma (2009), Rummert (2013), a saber: experiência, classe social, inclusão, exclusão, reparação, qualificação e etc. Desse modo, as políticas educacionais como estão colocadas em vigência exigem outras lentes e estratégias de compreensão e resistência, diante das normativas, regimentos, currículos e formações. O território da EJA cada vez mais vem exigindo profissionais, militantes, intelectuais conscientes e revolucionários, sujeitos da práxis, de resistência e que se munem de conhecimentos para uma transformação social, política e econômica.

No contexto de reformas e aprofundamento das medidas neoliberais intensificadas na década de 1990, que se mantém nas primeiras décadas de 2000, e ganham maior força e velocidade após o golpe de 2016, sobretudo com o governo Bolsonaro, de extrema-direita, evidenciam o crescimento do mercado da educação no Brasil, sobretudo no ensino superior e na modalidade da Educação à Distância (EaD).

Programas implementados como Universidade para Todos (PROUNI) ao passo que favoreceu estudantes de baixa renda, pois concedia bolsas em IES privadas, e um auxílio permanência para deslocamento, alimentação e material didático, favoreceu sobretudo as empresas que ao conceder tais bolsas eram isentas de impostos e assim tinham seus benefícios fiscais. Em 1995, a oferta privada de IES concentrava 60,2% das matrículas, em 2014 esse índice chegou a 74,9%. Houve um significativo crescimento de número de IES, bem como de oferta de vagas, enquanto a oferta de vagas em IES públicas cresce muito modestamente (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020).

Shiroma *et al.* (2017) apontam que a formação docente no Brasil, a partir de 2007, vê-se assaltada não somente pela internacionalização, como também pelo mercado financeiro. Para além de uma modalidade, a EaD passa a ser uma estratégia de formação docente, nas esferas pública e privada. “Após 2006, a esfera privada dominou as licenciaturas em EaD. De 2002 a 2012 cresceram em torno de 7.600%, enquanto na rede pública 317%” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 37). O mercado da formação docente, em Ead, é majoritariamente dominado por grandes empresas (somente seis ocupam em torno de 28% deste mercado):

UNOPAR-Kroton (9,255%), UNIP-Objetivo (4,98%), UNIASSELVI-Kroton (4,88%), UNINTER (3,47%), Anhanguera/UNIDERP-Kroton (3,215%) e UNIMES (2,86). Dos 28,56%, 16% ficam com a Kroton Educacional – de quase um milhão de estudantes, ela detém uma média de 160 mil matrículas (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 38).

Guerra, Rocha e Ferreira (2020) direcionam suas críticas nas múltiplas formas de desmonte da universidade pública no Brasil e de enfrentamento aos interesses da sociedade, por um lado, a transferência dos recursos públicos às iniciativas privadas, tanto por meio de concessão de benefícios fiscais por isenções quanto pelo financiamento de estudos para parte da população vulnerável, com baixa renda, colocando cada vez mais as instituições públicas de ensino superior (IPES) em processos de degradação e precarização como estratégia para as privatizações e o crescimento do ensino superior privado, e por outro lado, a transformação dos currículos cada vez mais pragmáticos e aligeirados que refletem a adequação as exigências e lógica do mercado.

Estes autores afirmam que está em curso o mais brutal desmonte do ensino superior público, que se apresenta na suposta política de contingenciamento, com a

redução massiva de investimentos nas IPES, na intervenção para indicação de reitores ferindo a autonomia universitária e, pela criação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se).

Nesta discussão reitero o território em disputa em que se situa a EJA, não somente como instância funcional para qualificar, preparar e domesticar uma mão de obra competente para o mercado de trabalho que determina sua demanda, mas, além disso, neste contexto, como uma ferramenta necessária de formação deste contingente de novos potenciais estudantes/consumidores para as IES privadas.

Se por um lado existe uma burguesia proprietária do capital financeiro, por outro, é ela mesma que domina as corporações que tem entre seus negócios o mercado da educação, e reconhecem nas populações mais empobrecidas e ideologicamente fiéis nas promessas da meritocracia um promissor negócio para a necessária crescente acumulação de riquezas, evidente pelo número expressivo de IES privadas em nosso país e mais ainda no número de matrículas.

Para Shiroma *et al.* (2017, p. 39):

[...] são variados os interesses econômicos e políticos do Estado e do setor privado no campo da formação de professores à distância; visam impedir que na escola e universidade pública se criem as condições para a produção e difusão de um conhecimento científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor.

Portanto, a EJA brasileira corrobora com a acumulação capitalista através de diferentes frentes: oferta de cursos supletivos privados, materiais didáticos para preparação para o ENCCCEJA, inclusive na modalidade online/digital, quando da oferta de vagas públicas/gratuitas, associadas ao ensino profissionalizante, e na formação de potenciais novos estudantes de IES privadas. Ao considerar uma população que em 2018 possuía 3 milhões e 300 mil jovens de idade entre 15 e 19 anos que não se encontravam na escola nem em um emprego (FREI BETO, 2019), é bem possível que onde se vê uma grande massa de sujeitos pouco escolarizados, analfabetos, desempregados ou subempregados, o capitalismo no contexto neoliberal enxergue uma oportunidade de inculcação ideológica e cultural e a formação de potenciais consumidores. Também encontra assim o caminho para a transferência de recursos públicos para empresas privadas, por meio de programas de financiamento estudantil para sujeitos com baixa renda.

Na esteira das políticas públicas para educação, também é importante apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN's (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e suas referências à Educação de Jovens e Adultos.

As DCNs foram organizadas com o objetivo de estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Estas Diretrizes tem os seguintes objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários -da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 10).

No que toca a Educação de Jovens e Adultos, as DCN's apresentam um capítulo chamado “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2013, p. 306). Estas diretrizes visam trazer orientações e normativas para a educação formal na modalidade da EJA no interior do sistema penitenciário, considerando diversos fatores, como: a problemática dos altos índices de violência em crescimento no país, em compasso com a maior rigidez das penas previstas para os apenados; a incapacidade das unidades prisionais em manter um número de encarcerados compatível com sua estrutura física e de profissionais; a incapacidade de garantir a integridade e dignidade dos encarcerados; o despreparo dos sistemas penais para cumprir com a punição do infrator, a proteção da sociedade com a sua privação de liberdade e a posterior ressocialização do sujeito na sociedade.

Destaca-se que a educação formal tem um grande potencial no processo de socialização destes sujeitos, inclusive pelos números trazidos a respeito da escolaridade dos encarcerados brasileiros:

Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos — idade economicamente produtiva¹⁴; 93,51% do sexo masculino; 56,43% são

pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) e oriundos de grupos menos favorecidos da população. (BRASIL, 2013, p. 315).

O direito à educação, humano e subjetivo, que não se restringe à idade escolar obrigatória, mas à toda a sociedade, independente da faixa etária em que se enquadre, também pertence aos sujeitos privados de liberdade, que embora se encontrem temporariamente com esta privação, são titulares dos demais direitos fundamentais. No entanto, os problemas com relação ao desrespeito com os direitos dos apenados não se verificam somente na realidade concreta dos presídios, mas no que diz respeito à educação, também há fragilidades na legislação.

A Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210, de 11/7/84), marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer à assistência educacional aos presos e presas. Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: (a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 2013, p. 318).

Embora a Educação Básica seja composta por Ensino Fundamental e Médio, a obrigatoriedade na Lei de Execução Penal Brasileira (BRASIL, 1984) é apenas do Ensino Fundamental, para os detentos do regime fechado, “o que viola normas constitucionais que postulam como dever do estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 208, inciso II) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V) (BRASIL, 2013, p. 318).

As diretrizes (BRASIL, 2013) trazem algum destaque para o fato de que a educação no cárcere não é privilégio, como é visto por parte da sociedade, mas um direito humano subjetivo, e que o acesso à educação básica neste espaço constitui mais que um direito, mas um importante elemento do processo de reinserção dos apenados na sociedade, reduzindo inclusive a possibilidade de se tornarem reincidentes. Aliado a esta concepção, o documento em questão coloca em pauta a discussão sobre remição da pena com os estudos, o que já acontece em alguns estados do país, mas não está previsto na legislação nacional.

Ainda importa endossar uma crítica presente das diretrizes em relação ao planejamento e destino dos espaços construídos nos presídios e suas funções. “Na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2013, p. 323). A preocupação que ocupa primeiro plano na realização de espaços dentro do cárcere é a destinação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de atividades laborais, “atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros” (BRASIL, 2013, p. 323). A associação entre presídios e iniciativas privadas que utilizam o trabalho dos apenados em benefício de seus negócios é prevista em legislação e emblemática na questão das prioridades do Estado com os encarcerados. A educação ocupa segundo plano em diversos sentidos, na organização do espaço, na possibilidade de remição com o estudo (não somente com trabalho), e na formação dos profissionais que atuam nos presídios.

Atualmente pode-se dizer que houve avanços nas políticas educacionais voltadas à EJA em espaços de privação de liberdade, no entanto,

[...] ainda não se consolidou com uma política para a execução penal. São contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta políticopedagógica nacional de execução penal. Ainda se organizam como projetos de governos e não como política de Estado.

O Brasil ainda não possui uma diretriz nacional para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Portanto, cada estado apresenta uma proposta para a implementação das suas ações. Muitos sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional (BRASIL, 2013, p. 330).

Portanto, é necessário trazer para o debate a educação como um direito humano subjetivo, denunciando as falhas do sistema penal brasileiro, e defendendo o potencial da educação na modalidade da EJA no processo de reinserção dos apenados na sociedade. Esta luta envolve a EJA, sua visibilidade e valorização, bem como a esfera da justiça, do Direito Penal e dos Direitos Humanos.

Resumidamente, no que importa aqui, as principais Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais são:

- É atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais;
- Será financiada com recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Estará associada às ações de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;
- Promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade;
- Desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional;
- Será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária;
- Os Estados, o Distrito Federal e a União deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais;
- A gestão da EJA no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, visando à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade;
- Propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.
- Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada;

- Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) no que toca a EJA, trata de reexaminar três temas discutidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) e levantar o tema da educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. O reexame e a atualização das diretrizes, se referem aos seguintes temas:

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos;
2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos;
3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância.

Fica estabelecido após o reexame dos pontos citados, respectivamente, que:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas. A idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio (BRASIL, 2013).
2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância (BRASIL, 2013).
3. A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas

características próprias que exigem relação presencial. A duração mínima dos cursos, pela EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com a EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Considero de grande relevância colocar-se em pauta a discussão acerca da EJA realizada com mediação EAD. Duas faces devem ser pensadas: democratização da EJA, no sentido de que a educação à distância pode chegar em lugares em que os estudantes não tem acesso a esta modalidade; e por outro lado, a redução da qualidade do ensino em virtude da restrição da comunicação online, a insuficiência de infraestrutura adequada, a fragilidade do vínculo entre professor-aluno e entre os próprios estudantes sem a relação presencial, o esvaziamento do caráter coletivo que há na EJA, com práticas pedagógicas dialógicas, por exemplo. Além disso, muitos sujeitos da EJA não dispõem de equipamentos necessários por sua condição socio-econômica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) o tema da educação e ensino à distância ocupam cerca de três páginas e retomam a regulamentação de cursos à distância trazida pela LDB (1996) e pelo Decreto nº 2.494/98. Resumidamente, naquele contexto, ficava estabelecido que a EJA poderia ocorrer sob um modelo não-presencial, desde que por instituições (públicas ou privadas) autorizadas pela União, salvaguardada a condição de exames realizados de forma presencial.

Assim, nas DCN (2013) um dos pontos mencionados é o reexame das normas para a educação à distância na modalidade da EJA, uma vez que com a maior popularização dos instrumentos tecnológicos de informação e comunicação e com o crescimento vertiginoso de instituições de ensino privadas, se fez necessário uma atualização do regramento, por meio de diretrizes curriculares nacionais, da oferta não-presencial de EJA. As mudanças, conforme citado anteriormente, dizem respeito às etapas autorizadas para serem realizadas à distância: anos finais do ensino fundamental e médio, bem como estabelecimento de carga horária mínima e

idade mínima para realização dos estudos nesta modalidade pela educação à distância.

Na esteira do tema da educação à distância e sua regulamentação para a realização na modalidade da EJA, o novo ensino médio (BRASIL, 2017), homologado após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo, abre a possibilidade da EJA ser cumprida, na etapa do ensino médio, em 80% da carga horária total na forma EAD.

Esta abertura da EJA para a forma EAD, que vai avançando progressivamente nas últimas décadas, mas que ganha impulso a partir de 2013 (com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), pode indicar uma progressiva desresponsabilização do governo para com a EJA presencial. Se por um lado a oferta de matrículas poderá ser mantida, os custos com essa modalidade se reduzem, demonstrando sua histórica desvalorização no sistema educacional como um todo.

É necessário, sobretudo após as transformações sócio-culturais no que diz respeito à educação com a pandemia da COVID-19, um alerta acerca dos riscos com que a EJA se depara em relação à educação como um direito, bem como a educação em seu caráter democrático, emancipador, socializador (que se dá no âmbito coletivo). A abertura das modalidades de ensino da educação básica à EAD não pode transformar a educação em mercadoria, nem afastar os sujeitos da escola, considerando-se que já foram afastados anteriormente.

É fundamental o fortalecimento da oferta gratuita da EJA presencial, com profissionais preparados adequadamente para lidar com este alunado. O poder público deve se responsabilizar pela oferta e manutenção da EJA, de modo que se reduza o analfabetismo e os baixos índices de escolaridade, conforme aponta o PNE e as políticas educacionais.

No contexto das políticas educacionais pós golpe de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff sofreu um *impeachment* e foi substituída por seu vice, que concluiu o mandato, a gestão do MEC foi ocupada por José Mendonça Filho, ministro da educação responsável pelo andamento da terceira e quarta versões, bem como a homologação e aprovação da BNCC do ensino fundamental e médio.

Giroto (2017) ao discutir seu processo de construção e implementação, da BNCC da educação básica, afirma que sua construção se constituiu em uma lógica

centralizadora, sem participação ampla e contínua dos diferentes sujeitos, sob um viés tecnicista, e que contribui no movimento de precarização do trabalho docente. Além disso, com base no autor, o processo de aprovação apressado, junto à busca pela eficiência da educação com base em um currículo conteudista, oculta um importante e necessário debate: a urgência por um melhor e maior investimento na educação pública como um todo.

Este documento, com a inclusão da etapa do ensino médio, foi publicado em 2018, com o objetivo, apresentado na página sete, de oferecer uma Base para toda a educação básica no país, e assim, ser peça central na direção de uma educação de qualidade, especialmente para o ensino médio, em que há significativo índice de problemas de aprendizagem, repetência e abandono. Assim, explicita-se que a BNCC foi elaborada por especialistas, e corresponde às necessidades dos estudantes na atualidade, e para prepará-los para o futuro.

Na parte inicial da BNCC (BRASIL, 2018), a título de apresentação, ainda se encontra a afirmação de que este documento vai influenciar a formação inicial e continuada de professores, a produção de materiais didáticos, as avaliações e exames nacionais que serão correspondentes ao seu conteúdo. Cabe ao Ministério da Educação, às redes de ensino, escolas e professores colocarem em prática as mudanças impostas pela BNCC, e assim “teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação” (BRASIL, 2018, p. 07).

Na introdução da BNCC (2018) há seu embasamento legal tratado na LDB (Lei nº 9.394/1996), nas DCN Educação Básica (2013) e, como documento de caráter normativo, está em conformidade com o texto do PNE 2014-2024. A BNCC (2018), de acordo com sua introdução, permite que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem, o que a torna um instrumento fundamental.

No que toca a Educação de Jovens e Adultos neste documento (BRASIL, 2018), foi encontrado apenas uma referência a ela. Nas primeiras páginas do documento, em tom de apresentação e introdução, a BNCC inclui todas as modalidades de ensino da educação básica naquilo que vai propôr enquanto currículo básico para todo o território brasileiro. No entanto, trabalha com as etapas regulares da educação básica, considerando as faixas etárias correspondentes a

cada ano escolar. Portanto, apesar de citar uma vez a EJA de modo a enquadrá-la no currículo comum, não considera todas as especificidades próprias desta modalidade, e que são amplamente discutidas em diretrizes anteriores (DCN – EJA, DCN para a educação básica por exemplo). O trecho em que a EJA aparece é o seguinte:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

Conclui-se, desse modo, que a Educação de Jovens e Adultos deve buscar atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que são vigentes e tratam das especificidades e questões próprias desta modalidade.

4.2 BRASIL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Nesta sessão são discutidas questões referentes aos jovens e adultos trabalhadores, da EJA, à luz da relação trabalho-educação, movimentando a centralidade do trabalho como princípio formativo na produção da própria existência, a natureza do trabalho no modo de produção capitalista, a educação escolar como meio privilegiado de atuação ideológica da classe dominante, e a resistência diante de um modelo de exploração dos trabalhadores.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser compreendida de forma desarticulada das condições históricas, políticas e econômicas que produzem e preservam a sociedade de classes e suas desigualdades estruturais. A classe trabalhadora, maior parte da população, que sobrevive pela venda da sua força de trabalho, sustenta uma classe dominante que se apropria da mais valia extraída do trabalho exercido pelo proletariado (MARX; ENGELS, 2019) como será mais bem explicado na sequência. Antes, é necessário definir o que é classe social neste trabalho e porque trago a categoria da classe trabalhadora com recorrência.

Me aproprio da perspectiva que identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir

e reproduzir-se socialmente. Trata-se de compreender as classes sociais a partir do lugar que os sujeitos ocupam nas relações de produção e de existência. Existem inúmeros papéis e formas de trabalho que caracterizam a produção e reprodução da vida em sociedade, e organizada. No entanto, no sistema capitalista, a distinção fundamental se dá pela propriedade ou não-propriedade dos meios de produção, sejam a terra, as máquinas agrícolas, as maquinarias industriais fabris, etc. (MATTOS, 2019).

A dualidade estrutural nas relações de produção pode ser assim expressa: classe dominante/ classe trabalhadora; burguesia/ proletariado; classe dominante/ classe subalterna, em que a primeira representa a classe hegemônica social, política e economicamente, que detém os meios de produção, e a segunda representa a classe que desprovida dos meios de produção só tem como propriedade sua própria força de trabalho. Esta classe, destituída de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho como uma mercadoria (MATTOS, 2019). Esta dualidade é estrutural, não sofre mudanças com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. A relação dialética, e contraditória, entre as classes sociais, que possuem interesses e funções antagônicos, impulsiona o movimento fundamental do sistema capitalista que é a autovalorização do capital, a criação de mais-valor.

Entretanto, as relações internas à cada classe, e entre classes, seus conflitos, o surgimento de novos tipos de emprego, as condições de trabalho, as leis de regulamentação do trabalho, e outros aspectos sofrem mudanças, próprias da complexidade da dinâmica do modo de produção, que não se explicam da mesma forma que poderiam ser entendidas em outros momentos históricos. Por isso, é necessário refletir sobre o movimento histórico e dialético de existência da classe trabalhadora, mas também, sua atual configuração e suas particularidades na contemporaneidade.

O trabalho, no sistema capitalista, pressupõe a distinção entre propriedade dos meios de exercer o trabalho e trabalhadores. A origem da relação capitalista está neste processo de separação entre produtores e propriedade das condições de efetivação do trabalho, de modo que os meios de realização do trabalho, os meios de produção, a terra, transformam-se em capital, e os trabalhadores em assalariados, subempregados, desempregados ou outras formas encontradas de se situar na classe dos sujeitos livres e despossuídos.

Este processo histórico de separação entre trabalhador e meio de produção, meios de subsistência, a expropriação de sua própria terra, que se inicia na Europa Ocidental, é chamado por Marx (2013) de acumulação primitiva. Essa separação é necessária para a criação de uma classe de trabalhadores livres para serem explorados pelo capital. Estavam livres das amarras dos senhores, mas nada mais possuíam. A conservação e reprodução desta distância entre posse e trabalho produtivo é condição para que as relações capitalistas se perpetuem. A propriedade privada capitalista é, portanto, a expressão da destituição dos trabalhadores de qualquer propriedade, exceto sua própria força de trabalho.

A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre. (MARX, 2013, p. 831).

O trabalho realizado para adaptar a natureza às necessidades humanas e sociais e desenvolver aquilo que diz respeito à subsistência e à existência faz parte da humanidade que há em cada indivíduo, e é a efetivação da função social e do sentido da vida de cada sujeito. O trabalho realizado no modo de produção capitalista modifica o aspecto fundamental daquele processo: fraturou a relação entre atividade e produto como uma totalidade orgânica, reduzindo o trabalho humano a uma atividade mecânica, uma vez que o capitalista compra no mercado a força de trabalho, portanto, esta lhe pertence. Configurou-se a subsunção formal e real do trabalho ao capital. O trabalhador é incorporado em um sistema de trabalho que já se encontra em funcionamento, de modo independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter (ANTUNES; PINTO, 2017).

O trabalhador realiza seu processo produtivo em troca de um salário que vale menos do que produziu. Este trabalho assume a forma de trabalho alienado, pois o produto não pertence ao seu criador, e este não se reconhece no produto do seu trabalho. Ele não possui os meios de produção, nem os produtos ou resultados do que produziu, não possui autonomia ou independência criativa no processo produtivo (salvo exceções), ele está subordinado ao comprador da sua força de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017). Está sujeito às normas, protocolos, riscos e

condições impostas pelo capitalista, que por sua vez tem como finalidade perpétua a elevação da extração da mais-valia.

O trabalho tem como objetivo a criação de valores de uso, como por exemplo; calçados, vestimentas, instrumentos e utensílios domésticos. Os produtos criados pelo trabalho também têm valor de troca. Parte do valor de troca corresponde ao que foi pago pela força de trabalho, pelos custos de compra e manutenção dos meios de produção, e parte do valor de troca corresponde ao trabalho exercido pelo trabalhador, materializado na mercadoria, mas que é apropriado pelo capitalista. A produção da mercadoria contém mais trabalho do que foi pago pelo comprador da força de trabalho, ou seja, há uma parcela de valor que nada custou ao proprietário capitalista. De forma resumida e simplista, isto chama-se mais-valor, e é o mecanismo primordial de expansão do capital (MARX, 2013).

Entretanto, a classe trabalhadora não é composta somente por quem exerce trabalho produtivo, ou seja, que produz mais-valor. Isto se explica pela dinâmica do sistema capitalista, apreendida por Marx (2013) em “O Capital”. A tendência deste modo de produção, pela concorrência e pelo sistema de crédito, é impulsionar a concentração de capitais, de modo que grandes empresas absorvem as menores, crescem desse modo e passam a ocupar maiores e mais diversificados espaços do mercado. Este movimento se constitui por diferentes fases e etapas que envolvem tanto a necessidade de implementação de novas tecnologias, aumento de produtividade, redução do número de trabalhadores empregados no processo produtivo, como também por crises cíclicas⁷ que modificam conjuntamente modelos e configurações fabris e a regulamentação do trabalho.

Marx (2013) afirma que o processo de acumulação capitalista produz uma população trabalhadora adicional, excedente. Para que o sistema capitalista se sustente, é necessário um exército industrial de reserva.

⁷ Para Carcanholo (2008), o que constitui a causa das crises cíclicas, de forma muito objetiva, é a contradição entre o caráter social da produção e a característica privada da apropriação capitalista. “As crises capitalistas se definem como uma superacumulação, isto é, uma superprodução de capital incapaz de continuar obtendo seus níveis de lucratividade anteriores. Superprodução de capital e redução da taxa de lucro são características das crises de superacumulação de capital” (p. 249).

A cada novo setor da economia ou região do globo desbravados pela expansão capitalista, esse exército estará disponível para produzir mais-valor, na mesma medida que sua abundância garante ao capital a possibilidade de manter os salários dos efetivamente empregados em um nível suficientemente baixo para que os processos cíclicos de variação da taxa de lucro não signifiquem um freio definitivo à acumulação. [...] toda a forma de movimento da indústria moderna deriva, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em mão de obra desempregada ou semiempregada (MATTOS, 2019, p. 37).

A coexistência de variadas experiências da condição proletária na classe trabalhadora favorece as tensões intraclasse, influenciando de diferentes formas⁸ as organizações de resistência e a luta de classes. Os antagonismos no interior do proletariado são alimentados pela burguesia, que sabe que essa cisão é o segredo para sua preservação e reprodução da sua hegemonia política e econômica.

O avanço do capitalismo desde Marx (2013), no século XIX, vêm demonstrando as verdades percebidas por ele com relação ao funcionamento do sistema capitalista. A diminuição da massa de trabalhadores assalariada, bem como a concentração de capitais com corporações ocupando maiores fatias do mercado, na proporção que cresce a precariedade do trabalho, a informalidade, o pauperismo e o lumpemproletariado⁹.

A OIT [Organização Internacional do Trabalho] afirma que a grande marca do mercado de trabalho mundial atual é a precariedade: 'em resumo, o modelo do emprego padrão (estável e de tempo integral) é cada vez menos representativo do mundo do trabalho atual, pois menos de um em cada quatro trabalhadores está empregado em condições correspondentes a esse modelo. (MATTOS, 2019, p. 75).

O mercado de trabalho, hoje, marcado pela precariedade, encontra contextos em que tal problema são ainda maiores, como em países periféricos como o Brasil, de industrialização tardia, e em setores sociais como entre as mulheres e os jovens. A flexibilidade das relações de trabalho, e do trabalho em si, é a forma edulcorada

⁸ Podemos citar alguns exemplos: A competitividade entre trabalhadores por um emprego assalariado, ignorando que ambos fazem parte da mesma classe, tem os mesmos interesses, compartilham das mesmas lutas e desafios e possuem em comum uma mesma figura a ser combatida, o capitalista. A atribuição do papel de inimigo aos próprios pares é uma ilusão forjada pelo próprio modo de produção capitalista para fragilizar e dispersar a luta dos trabalhadores contra o capital. Além disso, a oferta de mão de obra maior que a demanda permite que a maior parte da população trabalhadora aceite sem resistência as condições de trabalho disponíveis, o que dá maior poder à burguesia na imposição de suas próprias regras deliberadamente.

⁹ Composto principalmente por: Criminosos, moradores em situação de rua, prostitutas.

que se encontrou para referir-se a relações contratuais com menos garantias ao empregado (MATTOS, 2019) e mais vulnerabilidade. Atualmente, um dos grupos da classe trabalhadora mais vulnerável à escravidão moderna é o dos imigrantes, cujos algozes são empresas privadas que movimentam significativos montantes de riquezas com a produção dos escravizados. Dados trazidos pelo mesmo autor, com base nos relatórios da OIT, indicam que no mundo são mais de 168 milhões de crianças submetidas ao trabalho infantil (MATTOS, 2019).

Embora exista uma diversidade de condições de trabalho na classe trabalhadora, Previtali e Fagiani (2020) afirmam que na acumulação da era digital, a precariedade laboral é um fenômeno que não está restrito aos trabalhadores manuais, não qualificados ou com pouca escolaridade, mas se encontra também no trabalho qualificado, profissional, com maior nível de escolarização, assumindo sua natureza estrutural do sistema capitalista e transversalizada à todas profissões.

No cenário da pobreza, desigualdade social e precariedade das condições de trabalho, o Brasil é um dos campeões, sua economia cresce com base na superexploração da força de trabalho (CARCANHOLO, 2008), em um processo avassalador de desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas da Previdência, Administrativa, Fiscal, com a ofensiva ultraliberal e de extrema-direita que cresce no país.

Para atender ao que define a legislação, seria necessário um salário mínimo (em junho de 2017) de R\$3727,00, segundo os cálculos do Dieese (o salário mínimo legal em 2017 era de R\$937,00) mais de 80% da classe trabalhadora ocupada no Brasil recebia bem menos do que o necessário para a reprodução minimamente digna de sua existência. (MATTOS, 2019, p. 87).

Reitero que estes dados são todos qualitativamente superiores ao que se encontra hoje no Brasil com a intensificação dos problemas sociais decorrentes da pandemia de COVID-19 aliada à uma catastrófica gestão. Não somente somam-se, em meados de 2021, mais de 540 mil mortos pela doença, como a fome tem atingido fortemente as camadas mais pobres da classe trabalhadora. Nem metade da população brasileira se encontra devidamente imunizada, e a cada dia surgem novos escândalos de desvios de recursos públicos de saúde para fins individuais e privados de agentes públicos e atravessadores na negociação e compra de vacinas.

Vemos, no entanto, conforme trazido por Mattos (2019, p. 91) em referência a Marx, que “aumenta a massa da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração, mas também a revolta da classe trabalhadora”. Assim, se expressa o caráter permanente na estrutura do modo de produção capitalista, que envolve os problemas citados, cuja superação depende unicamente da revolta da classe trabalhadora.

Se no processo histórico da acumulação primitiva e no desenvolvimento posterior da acumulação propriamente capitalista tratava-se da expropriação da massa do povo por poucos usurpadores, doravante estaremos diante do desafio da expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo. (MATTOS, 2019, p. 42).

A configuração e o modelo de trabalho no Brasil, a partir da crise da década de 1970, passa a se transformar e assumir novos contornos com as mudanças de caráter político, econômico e sociais. As sucessivas greves, protestos, a insatisfação com as condições de vida da população, bem como a insatisfação de grande parte da burguesia com o governo nacionalista, e o crescimento de inovações tecnológicas, vindas de países como o Japão, por exemplo, passam a transformar o cenário do trabalho no país.

A produção industrial no sistema taylorista-fordista, que empregava um número considerável de trabalhadores, marcado pelo caráter parcelar e fragmentado, pela produção em série, pelo trabalho mecânico repetitivo e sem interferência da mente do operário, entra em crise, sendo superado pelo modelo de produção e organização do trabalho toyotista. Este sistema japonês pode ser definido, em poucas palavras, em empresa enxuta e flexível:

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64).

A questão era obter flexibilidade para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes. Surge uma rede de subcontratação, que vai ampliar a terceirização e até a quarteirização. Isto, porque, este modelo produz de acordo com as oscilações da demanda do mercado, reduz a

quantidade de trabalhadores ao mínimo necessário, se insere em um contexto de tecnologia mais avançada que descarta parte do trabalho humano.

As relações de trabalho são flexibilizadas, o que implica por um lado no crescimento do número de desempregados, e por outro, no surgimento de novos tipos de trabalho, que servem à empresa de forma transitória, perdendo qualquer vínculo, estabilidade e a segurança dos direitos trabalhistas.

Diferente do modelo taylorista-fordista, em que o trabalho era mecânico, especializado, voltado a um mesmo movimento repetitivo e apenas parcelar no processo produtivo, o sistema toyotista exige do trabalhador competências diferentes, mais diversificadas, pois um mesmo operário executa diferentes funções, operando diferentes máquinas, exercendo o que é chamado de polivalência. Este sistema tem, inevitavelmente, como um resultado geral, a redução do número de trabalhadores nas organizações onde é aplicado.

No contexto de crise do capitalismo que se instalou desde meados da década de 1970, a aplicação do sistema toyotista mostrou-se conveniente às empresas e a súbita entrada no mercado estadunidense dos veículos da Toyota Motor Company nos anos 1980 chamou a atenção para essas técnicas. Nas décadas seguintes, os princípios e elementos do toyotismo, em maior ou menor medida, já estavam difundidos e adaptados em quase todos os setores econômicos dos principais países capitalistas, mesmo que aparecessem, como até hoje, 'hibridizados' com elementos do taylorismo-fordismo. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 73).

Este modelo de produção e trabalho flexível, com as rápidas e constantes inovações nos meios técnico-científicos, e as ofensivas neoliberais impostas pelos países de economia central, especialmente os Estados Unidos, passam a difundir uma lógica e exigir qualificações profissionais, educacionais e comportamentais no padrão flexível. Aprendizagem flexível, projeto pedagógico flexível, profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científica e tecnológica contemporânea. As exigências relacionadas à força de trabalho se estendem à formação escolar, educacional, que são comumente citadas como: criatividade, fácil adaptação às mudanças, aprender a aprender, autonomia na realização de tarefas, etc.

No contexto da segunda década do século XXI, Antunes (2020) levanta a discussão sobre o que chama de Indústria 4.0, um fenômeno de amplitude global, datado de 2011, alterando tanto as formas de produção quanto as relações de trabalho nos três setores da economia (agricultura, indústria e serviços). Representa

um salto tecnológico no mundo produtivo, com base em novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que possibilitou a

[...] interconexão de sistemas ciberfísicos ao longo das cadeias de valor baseados na internet das coisas, nas big datas e na inteligência artificial, a qual permite que máquinas tomem decisões como seres humanos, ou seja, que robôs de sistemas possam aprender e solucionar problemas com base em dados e protocolos de comunicação padrão com grande rapidez e flexibilidade. (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 219).

A partir de então (Indústria 4.0), as formas de trabalho intermitente e uberizado ganham força, caracterizando-se pela terceirização, informalidade, flexibilidade, intermitência, que representam uma forma corrosiva da proteção do trabalho “que foi resultado de lutas históricas e seculares da classe trabalhadora em tantas partes do mundo” (ANTUNES, 2020, p. 11).

A uberização consiste em um processo em que as relações de trabalho são gradativamente individualizadas e invisibilizadas, mantêm-se como prestação de serviços, portanto os trabalhadores uberizados não possuem vínculos com os empregadores, não possuem qualquer proteção, mas permanecem na condição de explorados pela sua força de trabalho. Exemplos de grandes empresas que se baseiam neste tipo de trabalho são: Amazon, Uber, Uber eats, Google, Facebook, Airbnb, Cabify, 99, Lyft, Ifood, Globo, Loggi, Deliveroo, Rappi (ANTUNES, 2020).

Há uma tendência de que a uberização do trabalho seja a forma predominante nas relações laborais na Indústria 4.0, seja com um trabalho de motoboy, de professor, advogado, que é realizado a partir da demanda e sob mediação de uma plataforma, um aplicativo, de forma flexível, ou seja, disponível em tempo integral e sem direitos e proteção do trabalho (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Esta ampliação do trabalho precário, informal, na Indústria 4.0, tem no comando o capital financeiro, que no impulso necessário à acumulação e à valorização do capital, recorre, em uma de suas frentes, à superexploração da força de trabalho. As tecnologias da informação e comunicação e seus equipamentos, celulares, tablets, smartphones se tornam a cada dia mais importantes instrumentos de controle, supervisão e comando, caracterizando a escravidão digital. A expansão do trabalho digital passa a aniquilar a separação entre o tempo e espaço de vida no trabalho e o tempo e espaço de vida fora dele (ANTUNES, 2020).

Além da informalidade na relação de trabalho com grandes empresas, a expansão dos trabalhos autônomos, supostos empreendedorismos, configuram-se

[...] cada vez mais como uma forma oculta de assalariamento do trabalho, a qual introduz o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade. Isso ocorre porque, ao tentar sobreviver, o empreendedor se imagina como proprietário de si mesmo, um quase-burguês, mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que autoexplora seu trabalho. (ANTUNES, 2020, p. 16).

Para expôr em números esta realidade, Antunes (2020) traz as estatísticas do IBGE para o primeiro trimestre de 2020, em que a informalidade do mercado de trabalho abrangia 40% dos trabalhadores, traduzindo-se em cerca de 40 milhões de trabalhadores à margem da legislação social protetora do trabalho.

Estes trabalhadores informais realizam jornadas de trabalho frequentemente superiores a oito horas diárias, sem direito ao descanso semanal, com salários inferiores ao mínimo necessário à sobrevivência, experienciando demissões sem justificativas, arcando individualmente com os custos de compra e manutenção dos instrumentos de trabalho, sejam automóveis, ciclomotores, celulares, notebooks, etc. Estes experimentos e os trabalhos que vem surgindo gradativamente sob estes moldes intensificam o processo de escravidão digital (ANTUNES, 2020).

O home office, o teletrabalho, e os trabalhos via plataformas digitais, que ganham força na pandemia de COVID-19, apresentam ao capital um cenário favorável: por um lado, redução de custos com os trabalhadores, por outro, a fragmentação da classe trabalhadora pelo isolamento social, dificultando as ações coletivas e organização sindical. Os prejuízos para a classe trabalhadora brasileira são múltiplos, a perda da coesão da classe, o desemprego, a submissão à informalidade e precariedade, a mistura completa entre tempo de trabalho e tempo de vida, trabalho e família. Cresce o desafio pós-pandemia da luta de classes, “a nova morfologia do trabalho possibilita também o florescimento de uma nova morfologia das lutas sociais” (ANTUNES, 2020, p. 22).

Neste íterim, a educação passa a ser moldada pelos valores do mercado, por sua filosofia utilitarista, nesta nova dogmática da educação na era do capital flexível (ANTUNES; PINTO, 2017). Esta lógica não se restringe aos trabalhadores industriais, mas aos trabalhadores que ocupam o setor terciário, e até mesmo o setor primário, que não somente exige tais competências, como também a

participação nesta ideologia, de que esta era representa uma evolução do capitalismo, um sistema econômico consciente e justo, em que o mérito é reconhecido, e que o mundo digital e informacional torna as pessoas mais unidas e capazes, como sugere a “globalização” tão divulgada pela grande mídia.

Para Antunes e Pinto (2017), a educação instrumental do século XXI, configurada pelo capital em sua fase mais destrutiva, não pode desenvolver um sentido humanista e crítico, uma vez que a qualificação deve se dar dentro das expectativas do mercado, recaindo sobre os próprios sujeitos a tarefa de garantir, com recursos e condições próprias, sua empregabilidade.

A EJA constitui-se por esta camada da sociedade que historicamente permanece explorada pelo capital, e alienada, tanto dos meios de produção, quanto do produto de seu trabalho, e pela ideologia que incute os valores do mercado flexível contemporâneo. Por isso, amplio a ideia de jovens e adultos, abarcando o processo em que se deu a exclusão escolar destes sujeitos, pensando também nas crianças trabalhadoras. Arroyo (2017) diz que estes sujeitos, oprimidos, são de grupos sociais, étnicos e raciais resultado da síntese da história de segregações que acompanha nosso padrão de poder-segregação.

Frei Betto (2019) associa a condição da pobreza diretamente ao padrão de acumulação capitalista, afirmando que a classe trabalhadora nunca conquistará as condições de vida da classe dominante. Os pobres nunca obterão condições dignas de vida. Só um ou outro trabalhador consegue individualmente subir e furar o bloqueio que o prende a pobreza, pois esta é a dura realidade imutável na essência do sistema capitalista, ainda que a possibilidade de ascensão social seja declarada como panaceia pela classe hegemônica. Neste contexto, Gadotti (1995) diz que a dialética é a teoria do conhecimento do proletariado pois, além de inteligível, assume a verdade, diferente das teorias burguesas que precisam ser enganosas para que sustentem uma sociedade brutalmente desigual.

A desumanização é um processo pelo qual o padrão de exploração da classe trabalhadora condena uma grande parcela da sociedade. No entanto, o que caracteriza o proletariado, não é somente a condição que se lhe imputa, mas a resistência e a ressignificação da sua experiência de oprimido. Seus saberes de resistência têm que ver com os saberes de

[...] viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego, à fome. Resistências ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias das cidades (ARROYO, 2017, p. 14).

Desse modo, sujeitos da classe trabalhadora, no campo, na cidade, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, mulheres, LGBTQI+, submetidos às condições mais ou menos extremas de desumanização, mais ou menos conscientes de sua injusta condenação, excluídos da escola na infância ou na adolescência, seja pela necessidade de trabalhar, ou pela reprovação, pela não adequação ao sistema de ensino, ao espaço escolar, ao currículo, às normas escolares, resistem e conferem significados de desassossego com este contexto.

Portanto, a questão que se coloca não é somente o acesso à escola, pois o processo de exclusão educacional também se dá dentro dela (MÉSZÁROS, 2008). É neste desconforto que trabalhadores buscando a EJA potencialmente podem desenvolver, em ações intencionais por parte dos profissionais da educação, a consciência de classe, e reconhecerem-se sujeitos da classe trabalhadora no seio da luta de classes.

A educação da classe trabalhadora nos moldes do capital volta-se para a formação para o trabalho alienante. Educação que se orienta por um currículo hegemônico. Nesta perspectiva, o processo de escolarização contribui para a preservação da sociedade de classes e manutenção das relações de poder estabelecidas pela classe dominante. No entanto, encontram-se práxis, educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, gestores, iniciativas em processos formativos iniciais, continuada, que optam por desenvolver caminhos de resistência e de criação diante dessa imposição curricular (ARROYO, 2017).

Para Mézáros (2008), o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Portanto, neste trabalho, não consideramos a educação escolar como redentora, como meio de inclusão dos marginalizados para fugir da condição em que se encontram, nem mesmo como oportunidade de ascensão ou mobilidade social. Justamente porque todas estas possibilidades não excluem a desigualdade social e a permanência da relação opressor/oprimido.

A destituição das riquezas produzidas pelos trabalhadores para a acumulação da riqueza num outro polo é condição *sine qua non* para a manutenção da ordem econômica vigente. A apropriação do tempo do trabalhador, do seu trabalho braçal, de sua produção, é a usurpação de sua humanidade. As abordagens pautadas no assistencialismo, na solidariedade e caridade messiânicas, de amenização da pobreza, de reformas do sistema capitalista, são como uma domesticação, uma crença distorcida dos problemas essenciais a serem enfrentados. Contudo, as lutas específicas por causas emergenciais, greves, protestos, são necessárias e fazem parte de uma luta maior. Não se deve renunciar aos conflitos necessários do cotidiano, pois estas causas imediatas fortalecem o empreendimento de movimentos de maior envergadura, “movimentos em que a abolição sistêmica da exploração do trabalho assalariado é o objetivo maior” (MATTOS, 2019, p. 106).

Mas afinal, quem são os sujeitos da EJA? “Em sua imensa maioria, eles são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídos dos direitos humanos essenciais” (VENTURA, 2012, p. 74). Estes sujeitos hoje cursam a EJA porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar. Isso não quer dizer que agora possuem condições mais dignas de sobrevivência, mas que buscam, por uma esperança que os move, uma vida menos precária. Em sua diversidade, tem sua existência marcada pela produção da própria sobrevivência em condições precárias de venda da sua força de trabalho.

Chilante e Noma (2009) ao apresentarem a afirmação de que sujeitos pouco escolarizados voltam à escola com uma preocupação maior com a obtenção do certificado do que com o saber escolar em si, ressaltam que é o certificado que poderá lhes garantir um lugar no disputado mercado de trabalho formal, uma vez que estes sujeitos enfrentam uma histórica condenação ao mercado de trabalho informal, precário, subemprego, lutando contra o desemprego.

Ao se referir aos sujeitos da EJA, trabalhadores jovens, adultos, idosos, Arroyo chama-os de *passageiros da noite*, em virtude de seus itinerários e deslocamentos diários, situa seu contexto em uma narrativa minuciosa:

Enfileiram-se em pontos de ônibus na saída do trabalho em direção à EJA, e o mesmo, da EJA para seus bairros, favelas, vilas. Vivem isso por meses, anos(...) Aqueles que esperam nas filas- os passageiros do fim do dia e do

início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos(...) e de jornadas longas, cansativas (...) São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios. (ARROYO, 2017, p. 22-3).

Almeida (2016) diz que os sujeitos da EJA possuem um lugar subalterno de classe, e que na sua condição de sobrevivência, trazem para a relação educativa suas experiências sociais. “Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo” (ALMEIDA, 2016, p. 132). Para esta autora, a EJA caracteriza-se primordialmente pelo pertencimento e constituição da classe trabalhadora. Neste sentido, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, atribui importância ímpar a categoria de classe social, uma vez que a educação para trabalhadores se diferencia de uma educação para a classe trabalhadora.

Di Pierro destaca que os sujeitos da EJA enquanto pertencentes às classes subalternas, são pessoas com pouca escolaridade, muitos dos quais analfabetos, associados a outros processos de exclusão social, tais como:

Pobreza, vivência rural, condição feminina, pertencimento a grupos étnico-culturais discriminados, baixa qualificação profissional e situação desvantajosa no mercado de trabalho – que também estão relacionados ao reduzido peso desse grupo na conformação da opinião e das políticas públicas (DI PIERRO, 2008, p. 397).

Portanto, de acordo com a constatação da autora, permito-me afirmar que a EJA é composta, majoritariamente, pelos grupos mais desumanizados da classe trabalhadora, quais sejam: trabalhadores informais, terceirizados, quarteirizados, desempregados ou subempregados, trabalhadores negros, em muitas ocasiões também imigrantes, mulheres trabalhadoras que na condição de mães mantiveram-se ainda mais segregadas e excluídas dos mais diversos espaços de trabalho e de escolarização.

Haddad e Siqueira, afirmam que:

São mais de 13 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 14 anos que não sabem ler nem escrever e um enorme contingente de pessoas que, tendo passado pela escola, não tem o domínio do letramento e não podem

utilizá-lo para o desenvolvimento de suas potencialidades em diferentes contextos ao longo de suas vidas (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p. 88).

Naturalmente, em virtude dos índices alarmantes de analfabetismo, a EJA é muito associada ao processo de alfabetização que possibilita uma suposta inserção na “sociedade grafocêntrica¹⁰” (BRASIL, 2000, p. 06). No entanto, os autores ressaltam as determinações que produzem este enorme contingente de sujeitos pouco escolarizados, quais seja, precariedade do universo escolar e as desigualdades socioeconômicas e raciais históricas do nosso país (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

As resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, descreve o público da EJA da seguinte forma:

São diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (BRASIL, 2000, p. 34).

Esta breve revisão sobre quem são os sujeitos da EJA não pode deixar de colocar uma segunda face, tão importante quanto a característica de oprimidos, segregados, privados de direitos humanos, de dignidade e de inclusão escolar, que é sua potência, a busca, e a vontade de alcançar uma condição, uma posição, uma consciência nova: “buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006 *apud* HADDAD, 2014, p.1267).

Trabalhadores são portadores de conhecimentos do ofício que exercem, ainda que alienados ou desprovidos dos meios de produção. Além disso, sua experiência de outros trabalhos, de outras profissões, de papéis sociais, ou de suas

¹⁰ Na sociedade ou cultura grafocêntrica, a apropriação da escrita representa o desenvolvimento de uma vida cidadã e a possibilidade de ascensão profissional. Utilizar a escrita e a leitura, bem como compreender um texto e interpretá-lo, significa fazer um uso social da escrita e da leitura, e portanto, incluir-se na sociedade grafocêntrica em que vivemos, no século XXI (MENDES, 2009).

trajetórias de vida, realizando movimentos de adaptação e transformação daquilo que se dispõe para aquilo que se necessita, ou modificando o que se tem acesso em busca daquilo que lhe faz falta, significa que através do trabalho,

Tem uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza, são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (LUCKÁCS, 1979, p. 16).

As modificações do trabalho com a globalização, a crise econômica da década de 1970, a divisão social e internacional do trabalho, a emergência de novas funções e profissões, bem como a exigência de novas competências para a adequação ao mercado de trabalho contemporâneo não modificam a teleologia¹¹ e a ontologia do trabalho. Ou seja, o trabalho para a humanidade é o meio pelo qual se transforma o estado natural, ou presente, das coisas naquilo que a sociedade necessita ou supõe necessitar.

O trabalho modifica o sujeito na medida em que o sujeito atua pelo seu trabalho (LUKÁCS; COUTINHO, 1979). Por isso, o estágio da vida pré-trabalho e aquele após inserido no mundo do trabalho consiste em momentos de maturidade e de apreensão da realidade, dos fenômenos, consideravelmente distintos. A experiência, portanto, quando leva em conta a centralidade do trabalho, não está diretamente relacionada à faixa etária, mas a vivência e apropriação dos conhecimentos construídos no universo laboral.

Arroyo (2017) considera fundamental trazer o trabalho para a agenda pedagógica. Ressignificar a polaridade que se coloca historicamente e academicamente entre conhecimento científico e conhecimento popular. Repensar a tradição seletiva curricular¹², valorizando as autorias docentes, os conhecimentos

¹¹ “No fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente de modo ideal. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ao mesmo tempo realiza, no elemento natural, sua própria finalidade, que ele conhece bastante bem, que determina como lei o modo pelo qual opera e à qual tem de subordinar sua vontade” (MARX *apud* LUCKÁCS, 1979, p. 16).

¹² Apple (1982) denomina tradição seletiva no campo do currículo a seleção e exclusão de conhecimentos a serem incorporados nos currículos escolares. Para este autor, em um amplo universo de conhecimentos, seleciona-se aqueles que são válidos, legítimos, em detrimentos da

construídos e trazidos pelos estudantes, bem como a história construída pelos grupos oprimidos, suas lutas e seus conhecimentos, como de movimentos notáveis e de relevância histórica, como foi o movimento operário, o movimento feminista e o movimento negro.

Thompson (1998) dedicado à educação de adultos, reconhece na educação direcionada aos trabalhadores a manutenção das assimetrias de poder, ou seja, a preservação dos papéis sociais exercidos pela classe subalterna, mas por outro lado, evidencia a luta desta classe pela sua própria educação, deslocada da lógica de regulação dos conhecimentos segundo os interesses da classe dominante. Para este autor, quanto maior o acesso ao conhecimento que extrapole os saberes do seu exercício laboral cotidiano, menor será sua capacidade de suportar com contentamento a sua vida e o seu trabalho.

A contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, mantida na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, serve à alienação dos trabalhadores necessária ao mercado. A crescente elitização dos capitalistas e o embrutecimento dos trabalhadores serve justamente à manutenção e agravamento das condições de exploração. Neste sentido, o senso comum pode ser uma expressão da cultura mercantil burguesa. É necessária a conciliação entre trabalho manual (braçal, físico) e trabalho intelectual, a síntese entre ambos, (diferente da separação promovida no modelo taylorista-fordista: homo sapiens/ homo faber) e o conhecimento do processo produtivo, o processo consciente de trabalho determina a condição do trabalhador contestar as relações, posições e contradições. Marx encontra a contradição do fenômeno de classes no caráter social de produção para o caráter privado de apropriação e acumulação (GADOTTI, 1995).

Sujeitos repletos de conhecimentos construídos em suas lutas, no campo ou na cidade, no trabalho que desenvolvem no cotidiano, nos seus espaços de vivência, nos diálogos que mantem, nos protagonismos que exercem no seu lugar de ação, de fala, de reflexão, carregam a complexidade e a totalidade dos saberes produzidos em seus contextos, no seu estado bruto, mas com a potencialidade a ser

exclusão de outros, considerados inferiores, dispensáveis. Os conhecimentos considerados historicamente importantes, legítimos, que devem ser estudados nas salas de aula, são aqueles produzidos e valorizados por grupos dominantes, geralmente com um viés ideológico eurocêntrico.

desenvolvida. Buscam na escolarização sua emancipação mobilizada pela busca de um diploma ou de um conhecimento complexo que extrapole o contexto em que está inserido.

A escolarização de trabalhadores, seja no ensino regular, seja na EJA, exige dos educadores compromisso ético, político e epistemológico, em consonância com uma educação radical, ou uma pedagogia crítica radical, trabalhar a legitimidade do sonho da superação da realidade (FREIRE, 2000). Enquanto professores/as, jamais sustentar uma prática e um discurso de neutralidade diante dos movimentos do mundo, pois esta posição somente revela o medo para com a exposição do compromisso. Medo que, na maior parte das vezes, resulta de um compromisso contra o humanismo¹³ (FREIRE, 2014). Neste sentido é que revelo a necessidade de um currículo e práxis na EJA compromissados com a luta de classes, ou seja, que tenha como objetivo a consciência de classe, o lugar que ocupa na sociedade capitalista e suas implicações no “mundo da vida” (CASARA, 2019).

Assim, a educação para/dos/com os trabalhadores não deve ser um processo de adaptação do sujeito à ordem, mas, de transgressão do padrão educacional neoliberal¹⁴, tecnocrático, conformista, meritocrático. Portanto, as estratégias dos educadores, deve ser a desobediência, o conflito e o confronto (FREIRE, 2014) diante do modelo educacional imposto pelas mais diversas políticas educacionais e discursos conservadores do Estado.

¹³ Humanismo é um compromisso radical com o homem concreto (FREIRE, 2014).

¹⁴ “Se o liberalismo clássico aparentava, ao menos, alguma preocupação com a questão da liberdade, tendo nascido dentro do projeto burguês de conter os poderes do Estado Absolutista e permitir alguma participação democrática a partir da afirmação da liberdade individual, a atual versão do neoliberalismo não tem pudor de restringir ou mesmo inviabilizar a liberdade sempre que existir risco para o mercado ou para os detentores do poder político.” (CASARA, 2019, p.48).

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA

No desiderato deste trabalho em compreender a formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto atual, este capítulo visa problematizar o papel da formação inicial de professores/as da EJA considerando o território de atuação docente específico desta modalidade. A formação inicial de pedagogos, professores de história e de geografia se dá em cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Geografia, respetivamente.

Este capítulo se organiza em duas partes principais; a primeira (5.1) diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, com um traçado histórico a partir da LDB (1996) até a apresentação das diretrizes vigentes, e na segunda parte do capítulo (5.2), são tecidas reflexões sobre formação inicial de professores que irão atuar na modalidade de ensino da EJA.

Antes, no entanto, importa levantar algumas considerações acerca do contexto e do processo de formação de professores, e da profissão docente, a partir da década de 1990, em nosso país. A escolha em partir desta década não é fortuita, mas se justifica pela reforma do Estado, com a redemocratização política que acontece na década anterior, pela liberalização econômica, pelo processo de reestruturação produtiva e a disseminação do ideário neoliberal. Conjuntura esta que transforma o cenário político e econômico, anteriormente caracterizado também pela hegemonia do capital, mas com outra configuração. As mudanças decorrentes dos processos supracitados modificam o cenário da educação, da formação de professores e da docência.

O quadro produtivo, trabalhista e social no Brasil da década de 1990, de forma genérica, se caracteriza pelo esgotamento do Estado keynesiano desenvolvimentista, ou seja, das políticas de proteção do trabalho e do trabalhador, de protecionismo nacional, de conservadorismo político, de defesa do pleno emprego. Com a reestruturação produtiva que é correspondente ao desenvolvimento tecnológico, à mundialização do capital, a necessidade de restaurar a aceleração do ritmo de acumulação do capital, temos o aumento significativo do desemprego, da desregulamentação do trabalho, do trabalho temporário, da terceirização e a redução dos salários (SOUZA; FARIA, 2004).

Este cenário de degradação da classe trabalhadora e das suas condições de trabalho encontra no plano ideológico sua sustentação forjada pelos setores da burguesia que agem na disputa dos seus interesses. A desarticulação da classe trabalhadora, sua fragmentação e distorção de identidade, o pragmatismo curricular, os discursos alienantes veiculados em diferentes meios (novelas, jornais, programas de TV, redes sociais) são insistentemente alimentados pelos aparelhos de dominação (grande mídia, Estado, organizações da sociedade civil, grandes empresas, etc.) e constantemente atualizados de acordo com o nível de risco e ameaça que a classe trabalhadora e suas organizações (sindicatos, movimentos estudantis, de professores, sem terra, sem teto, etc.) significam para o capital.

O léxico que passa a ser assumido nas políticas públicas, educacionais, e na mídia, compatíveis com o vocabulário empresarial, turbam a interpretação dos seus interesses por parte dos trabalhadores, que passam a ser entendidos como compromisso social, democracia, justiça social, defesa das liberdades, etc. Estas ideias estão vinculadas à meritocracia, à liberdade individual, à democracia do projeto de mundo capitalista.

Se durante o regime militar os professores foram reprimidos, controlados, e muito lutaram para o fim da ditadura, ao passo que os péssimos índices educacionais demonstravam os desinvestimentos na educação básica neste período (SOUZA; FARIA, 2004), com o seu fim, são os trabalhadores da educação, sobretudo os professores, que se tornarão o bode expiatório da baixa qualidade da educação. Os problemas escolares dos mais diversos tipos começam a ser associados à prática e formação dos professores, e não aos insuficientes recursos que chegam às escolas, às precárias condições de trabalho, baixos salários dos profissionais e etc. (SAVIANI, 2013).

É com a Constituição Federal promulgada em 1988 que se intensifica a abertura aos privilégios da iniciativa privada com a educação. Se os defensores da educação pública podem celebrar algumas conquistas, os ganhos da esfera privada foram maiores. Os defensores do ensino privado asseguraram: o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão

democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013).

É possível problematizar a valorização/desvalorização dos professores, e da docência, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), quando, em redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017, consideram-se profissionais da educação, além dos habilitados em cursos de magistério, ou licenciatura, os

[...] 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. (BRASIL, 1996).

É contraditório que profissionais com notório saber, sem formação docente, possam atuar em sala de aula, quando no mesmo artigo (Art. 61) do Título VI (BRASIL, 1996) se diz que

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: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (...) Art. 62. 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 (BRASIL, 1996).

O conhecimento dos fundamentos científicos e sociais da docência, bem como a articulação entre teoria e prática mediante estágio supervisionado, pressupõe formação inicial específica da licenciatura ou magistério. No parágrafo 8º do Art. 62, nesta mesma lei, um problema para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular não trata sobre a modalidade de ensino da EJA. A discussão sobre a formação docente destes profissionais será desenvolvida no subcapítulo 5.2 deste trabalho.

Na mesma concepção de Shiroma *et al.* (2017), entende-se aqui as reformas da educação brasileira, sobretudo, aquelas direcionadas à formação de professores

e à atividade docente (docência), como, em uma de suas vertentes, “uma das estratégias de manutenção desse estado de coisas, posto que os professores estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada” (SHIROMA *et al.*, p. 20).

Embora possa parecer óbvio, é necessário reafirmar a função e o papel do professor, para continuar a reflexão. Através do processo de ensino, a atividade primordial dos professores é assegurar aos alunos sólido domínio de conhecimentos e habilidades, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo (LIBÂNEO, 2013). Entende-se, a partir das reflexões realizadas até este momento nesta tese, e com base nos autores arrolados no referencial teórico, que o processo posto em prática no Brasil, de reformas (administrativa, previdência, curricular, etc), de desmonte do serviço público (privatização da Eletrobras, dos Correios, etc.), de desmantelamento das políticas que protegem os direitos dos trabalhadores, é uma ofensiva do capital à crise estrutural e sistêmica, e que tem como uma de suas frentes a transformação da figura do professor em funcionário, da escola, instrumentalizado, dotado de técnicas de ensino, para a formação de trabalhadores e consumidores amestrados, pacificados, preparados para o que o mercado de trabalho requer.

Por fim, tendo este contexto como realidade, as autoras Shiroma *et al.* (2017) justificam o que chamam de tragédia docente a partir de suas dez faces, relacionadas à formação de professores e à docência:

1. O professor reconvertido: As mudanças nas relações capitalistas de produção intensificadas com o esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção e a conseqüente reestruturação produtiva, tendo, no caso do Brasil uma crise econômica, e política, que se estende por toda a década de 1990, concomitante às políticas neoliberais implementadas alguns anos após o Consenso de Washington, levam à pressão de reconverter a função docente.

A educação foi vista como o eixo da transformação produtiva, e no interior das propostas e pressões pela reforma na educação brasileira, a UNESCO defendia, no início na década de 2000, a reconversão das instituições de formação de professores e seus conteúdos (SHIROMA *et al.*, 2017).

2. O professor desqualificado: a defesa da reconversão docente contou com argumentos que denunciavam um suposto despreparo profissional dos professores e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. É necessário apresentá-lo como incompetente e desqualificado na tarefa de reconhecer sua atribuição enquanto docente e de formar seus alunos, de modo que uma função atualizada às demandas da sociedade contemporânea lhe seja imposta, em geral pelas recomendações, relatórios, avaliações, de Organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano De Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), etc.
3. O professor avaliado: A estratégia do Banco Mundial formulada para a segunda década do século XXI, em relação à educação, é a de “implementar uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados, englobando os professores” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 25). As inúmeras avaliações em larga escala voltadas à educação básica tangem entre vários fatores, o controle do trabalho docente.
4. O professor aprendiz: As principais críticas que recaem sobre as instituições públicas de formação de professores são relativas ao suposto excesso de teoria. O discurso hegemônico em torno do qual se defende a reforma curricular de formação docente e de controle do trabalho docente se constrói com a ideia da eterna obsolescência docente. A formação docente defendida segue a lógica de treinamento, com a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer a partir de padrões estabelecidos. A figura do professor deixa de ser o que ensina, para o que facilita, e assim, “o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 28).
5. O professor multifuncional: Seguindo a tendência do processo produtivo que se configura pela polivalência e flexibilidade no contexto da indústria 4.0 (PREVITALI; FAGIANI, 2020), o professor deve ter este mesmo perfil de atuação, cabendo inúmeras tarefas que fogem de sua formação e atribuição primordial.

6. O professor responsabilizado: A responsabilização pode ser diretamente relacionada com as avaliações pelas quais os professores são avaliados e vigiados. “A Avaliação está neste âmbito, posto que a responsabilização, um unísono no discurso do Estado e de OM, significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 33). É possível verificar um paradoxo, a imagem do professor veiculada na mídia e nos discursos políticos estão geralmente relacionadas ao profissional que trabalha por amor, que é o formador de todas as profissões, até mesmo de heroísmo. No entanto, o significado deste poder sobrenatural atribuído aos profissionais do ensino, é de definição do futuro da geração que está formando. Assim, os resultados insuficientes de rendimento escolar nas avaliações de larga escala indicam a incompetência docente. A pobreza e a desigualdade social também. Assim, de acordo com as políticas educacionais e os discursos hegemônicos, a meritocracia dos alunos conta somente com um fator: o trabalho de seu professor. A responsabilização, portanto, também é a culpabilização das mazelas sociais.
7. O professor massificado da EaD: A questão da formação docente em instituições de ensino superior, que hoje são a grande maioria, na modalidade EaD, foi discutida anteriormente, mas vale ressaltar que os cursos aligeirados, pragmáticos, tornados mercadoria no mercado do ensino superior (que é edulcorado com a expressão: democratização do ensino superior), muitas das vezes são um desfavor à educação pública de qualidade, que deve ser crítica e com a justa e adequada carga de formação teórica para a formação de intelectuais da educação, que são os professores.
8. O professor-instrumento: Tornar o professor um instrumento é “desintelectualizá-lo” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 42), impedir seu trabalho fundamental, o de ensinar e trabalhar com conhecimentos histórica e socialmente construídos de forma crítica, refletida e intencional. Não é somente por meio da reforma na formação docente, nos currículos, e na mercadorização das licenciaturas, que se transforma o professor em instrumento, mas, também, e especialmente, com a intensificação do seu

trabalho, da desregulamentação, da manutenção de baixos salários, de ausência de planos de carreira, e da uberização do trabalho docente.

9. O professor violentado: A violência com os professores se expressa de diversas formas, com os baixos salários, a necessidade de somar jornadas de trabalho exaustivas para complementar a renda insuficiente, “o parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à gestão privada” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 44). Entre as formas de violência não se exclui a violência física, a agressão, que inúmeros professores sofrem ou já sofreram em protestos e movimentos reprimidos pelas forças policiais militares.
10. O professor pensante: As autoras encerram o texto com a última face da tragédia docente, ressaltando que é necessário pensar na função social da escola, do trabalho docente e discutir a dimensão política da formação de professores.

As políticas educacionais são forjadas e inscritas minuciosamente na disputa hegemônica pela preservação da dominação burguesa sobre os trabalhadores, e de modo que se restrinja ao máximo as possibilidades de “sublevações, subversões ou revolução” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 48).

As faces da tragédia docente apresentadas pelas autoras citadas buscam apresentar os elementos constituintes do cenário da formação docente, da docência, e da educação, em sentido lato. Não seria possível problematizar a formação docente sem levar em consideração todo o contexto que se configura gradualmente a partir da década de 1990, no Brasil, e sua relação com a educação básica.

5.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um primeiro pressuposto do texto redigido neste capítulo é o de que as políticas educacionais possuem trajetória e se constituem, e exprimem, na arena social, política e econômica do país. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para formação de professores fazem parte das políticas educacionais brasileiras e expressam o campo de disputas e de hegemonia no decorrer de cinco governos federais brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da

Silva (2003-2010); Dilma Rousseff (2011-2016); Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

As DCN para formação de professores começam a ser elaboradas a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/1996), pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e definem “os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, instituindo normas como carga horária e estruturação curricular das licenciaturas, além de questões como princípios formativos a serem considerados pelos cursos” (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 941).

Em consideração à relevância da trajetória das políticas educacionais voltadas à formação de professores a partir da definição instituída pela LDB em 1996, o primeiro subcapítulo desta etapa da tese se destina ao histórico das DCN para a formação de professores, enquanto o segundo subcapítulo volta-se para uma apreciação de maior fôlego das DCN vigentes (que são instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

5.1.1 Histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

As primeiras DCN para a formação de professores no país, após a promulgação da LDB (1996), são instituídas a partir das resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, que estabelecem as diretrizes para a formação de professores para educação básica e a carga horária para os cursos de licenciatura.

Pela primeira vez no Brasil, as políticas educacionais ocupam-se da discussão e deliberação de diretrizes e marcos regulatórios para a formação de professores em cursos de licenciatura, que superasse o modelo predominante até então, em que se priorizava os conteúdos científicos da área específica de formação, naquilo que se conhecia como três mais um: três anos de disciplinas específicas e um ano ao final de disciplinas pedagógicas (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021).

As DCN (2002) representam, assim, um avanço para a educação, tendo em vista a inserção de discussões relacionadas às especificidades da formação de professores das diferentes áreas das ciências, que exigem conhecimentos que ultrapassam os saberes específicos de cada campo do conhecimento. O domínio de

conhecimentos pedagógicos, a compreensão da função da educação escolar, a importância dos objetivos e métodos de ensino e aprendizagem, o entendimento da função docente na escola e na sociedade, devem ser assimilados e construídos articulados aos conteúdos específicos (LIBÂNEO, 2013).

Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 02/2002, estabelece:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b).

Este documento (BRASIL, 2002b) inaugura as diretrizes para licenciaturas, o que significa um importante e indispensável processo em direção à valorização da profissão docente, da qualificação profissional, e da melhora da educação básica pública no Brasil. Embora, por si só, as diretrizes não tenham potência de transformação do cenário educacional e social. Até aquele momento “o campo da formação de professores no Brasil carecia de políticas estruturadas, voltadas para as especificidades da formação docente” (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 946-7).

Se por um lado estas diretrizes trazem avanços, por outro, não deixam de atender prioritariamente os interesses privados, em detrimento das demandas da sociedade representadas por educadores e entidades. A perspectiva assumida preza pela formação de habilidades e competências, de forma aligeirada, sob uma racionalidade prática, embora não tenha gerado amplas mudanças nas estruturas curriculares das instituições de ensino superior (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021).

No decorrer da primeira década dos anos 2000 se desenvolve um processo de maior democratização do ensino, em que no contexto político brasileiro encontra-se um governo federal progressista que, no âmbito das reformas gradualmente colocadas em prática, situam-se programas e projetos de formação inicial e continuada de professores. Nesse cenário, o CNE institui, no ano de 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, por meio da resolução CNE/CP nº 02/2015, embasada no parecer CNE/CP nº 01/2015, em substituição às DCN de 2002 (BRASIL, 2015).

As DCN para formação de professores (2015) citam que no seu processo de elaboração associações como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, participaram do seu processo de construção por meio de encontros para debate e audiências. O parecer CNE/CP nº 01/2015 apresenta como justificativa para elaboração das respectivas DCN a necessidade de organicidade entre as políticas de formação docente, e o rompimento entre as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais.

As DCN (2015) ampliam consideravelmente a carga horária mínima exigida dos cursos de formação de professores, em relação ao que fora estabelecido nas DCN (2002a; BRASIL, 2002b). Enquanto nestas (BRASIL, 2002a; BRASIL 2002b) o mínimo eram 2800 horas totais, em três anos de curso, sendo 400 horas de práticas, 400 horas de estágio curricular supervisionado, e as demais em horas destinadas para conteúdos de natureza científico cultural e atividades acadêmicas. Com a ampliação nas DCN (2015), a carga horária mínima exigida passa a ser de 3200 horas totais, em quatro anos ou oito semestres de curso, mantendo as cargas horárias mínimas para práticas e estágio, mas aumentando para 2400 horas as atividades acadêmicas, científicas e culturais.

As reformas sociais e educacionais que vinham se desenhando e consolidando desde o governo Lula no início da década de 2000 sofrem um golpe com o impeachment forjado de forma jurídica, política e midiática da presidenta Dilma Rousseff. Assim, com a ocupação da presidência por Michel Temer, transforma-se a política nacional de formação de professores proposta anteriormente para um modelo de adequação à BNCC e novos projetos que seguem

a lógica assumida a partir de então, como é o caso do Programa Residência Pedagógica.

No ano de 2019, Jair Bolsonaro, representante da extrema-direita brasileira, toma posse da presidência no país e

No mesmo ano, o Parecer CNE/CP no. 22 embasa a instituição de novas DCN para formação de professores, por meio da resolução CNE/CP no. 2 de 2019. Em menos de 20 anos, três diretrizes foram instituídas, revelando os avanços e as disputas no campo da formação de professores (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 945).

Estabelecendo um paralelo entre o exposto na citação anterior, e com relação à profissionalidade docente, e o que tange à valorização profissional, nos documentos em questão, Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) realizam um comparativo entre as DCN de 2002, 2015 e 2019, e ressaltam que

[...] as DCN/2015 trazem uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada. Essa perspectiva converge com diversos autores da área, como Diniz-Pereira (2016) e Nóvoa (2017), que pautam a necessidade de sua articulação. As DCN de 2019, ao remover essa concepção de seus textos, se articula com outros movimentos dos governos posteriores à 2016, que, assim como a autorização de profissionais com “notório saber”, contribuíram para a desvalorização e desprofissionalização docentes (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 952).

As DCN (2019) mencionadas são vigentes na atualidade e serão apresentadas no item 5.1.2 com a intenção de se desenvolver uma apreciação mais detalhada.

5.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em vigência foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, por meio da qual também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Este documento cumpre a determinação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o prazo de dois anos para a adequação curricular da formação docente, em conformidade e referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

As competências profissionais relacionadas com o que se espera das aprendizagens essenciais dos estudantes justificam, segundo o documento, a necessidade de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica que tenha como referência a BNCC- Educação Básica, que por sua vez, foi instituída pelas resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

A competências gerais que são tomadas como base para a atividade docente a serem desenvolvidas no processo de formação inicial são:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019).

As competências específicas, por sua vez, são classificadas em três tipos: Conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada competência específica se desdobra em algumas habilidades, que não serão apresentadas na íntegra neste trabalho para que não se torne demasiado extenso.

O conhecimento profissional é composto pelas seguintes competências específicas (Quadro 6):

Quadro 6 - Competências docentes específicas relativas ao conhecimento profissional

COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS RELATIVAS AO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS: CONHECIMENTO PROFISSIONAL	1. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
	2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
	3. Reconhecer os contextos;
	4. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Brasil (2019).

Com relação ao conhecimento profissional, é possível inferir que a primeira competência específica diz respeito ao domínio do conhecimento científico da área de estudo da licenciatura correspondente, por exemplo, no caso da Geografia, o domínio dos conhecimentos geográficos por parte do professor de Geografia, bem como dos conhecimentos pedagógicos para que o conteúdo específico da disciplina possa ser ensinado e aprendido pelos estudantes da educação básica. Estes conhecimentos envolvem as teorias e direitos da aprendizagem, estratégias e recursos pedagógicos, etc.

A segunda e a terceira competências estão relacionadas, uma vez que conhecer os estudantes e como aprendem, implica em conhecer o contexto de atuação profissional, ou seja, é necessário compreender o contexto (o lugar em que se situa a escola, as características socioculturais e socioeconômicas desta comunidade, as condições de trabalho das famílias e dos estudantes, as

possibilidades de tempo e espaço para estudo em casa, etc.) para conhecer os estudantes e suas condições concretas de aprendizagem.

A última competência específica relacionada aos conhecimentos profissionais dizem respeito à didática, que para Libâneo (2013) uma das condições para o planejamento de ensino e de aula, para o estabelecimento de objetivos de ensino, para a prática pedagógica crítica e no sentido de promover o desenvolvimento intelectual e aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, é conhecer a legislação educacional, os currículos oficiais de âmbito nacional, estadual, municipal, e os projetos pedagógicos das instituições educacionais em que se atua. Isso não significa, porém, que não se possa discordar e encontrar subterfúgios para uma prática pedagógica emancipatória.

O tipo de competências específicas referentes à prática profissional docente, se encontram no Quadro 7:

Quadro 7 - Competências docentes específicas relativas à prática profissional

COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS RELATIVAS À PRÁTICA PROFISSIONAL	
COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS: PRÁTICA PROFISSIONAL	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;
	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Brasil (2019).

A primeira competência específica referente à prática profissional diz respeito ao planejamento do ensino de modo que induza a ações que promovam efetivas aprendizagens dos conhecimentos. A segunda competência diz respeito à criação e gestão de ambientes favoráveis à aprendizagem. É importante ressaltar que esta incumbência não é exclusivamente dos professores, uma vez que criar e gerir ambientes de aprendizagem exigem condições prévias, como por exemplo: número de alunos em sala adequado à capacidade do espaço, materiais pedagógicos disponíveis, infraestrutura e equipamentos que ofereçam o bem-estar necessário para a atividade de estudo e de concentração.

A terceira competência específica se refere à avaliação, um elemento constituinte de todas as etapas do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013), envolvendo desde o momento inicial, quando o professor não conhece os alunos nem seus conhecimentos e nível de desenvolvimento, até o decorrer do processo de ensino e o final, quando se avalia o fim de todas as etapas, após as adequações didáticas necessárias identificadas pelas exigências apresentadas em avaliações parciais.

Por último, a competência específica relacionada à prática profissional docente referente à BNCC, diz respeito à condução de práticas pedagógicas que envolvam os objetos do conhecimento de cada componente curricular em vistas a cumprir as habilidades e competências exigidas por aquele documento.

As competências específicas relacionadas ao engajamento profissional encontram-se no Quadro 8:

Quadro 8 - Competências docentes específicas relativas ao engajamento profissional

COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS RELATIVAS AO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
COMPETÊNCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos;
	Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Brasil (2019).

A primeira competência específica refere-se ao comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional. Para compreender melhor o que significa esta expressão (comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional) neste documento, recorro às habilidades referentes à esta competência, que detalham como cumpri-lo. É possível sintetizar as cinco habilidades, entendendo como comprometimento do autodesenvolvimento profissional, a utilização de diferentes recursos e a autoavaliação, estabelecer metas para realizar-se profissionalmente, engajar-se para desenvolver competências pessoais, assumir responsabilidades pelo autoaperfeiçoamento, participar de atividades formativas, estudar e pesquisar

temas da educação e das modalidades da educação básica, buscar soluções que contribuam para aumentar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, participar da construção de conhecimentos para melhorar as práticas de ensino, as dinâmicas da sala de aula e a aprendizagem dos estudantes.

A segunda competência diz respeito aos pressupostos do ensino, necessários na concepção de todo professor da educação básica, comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes independentemente de suas limitações, dificuldades ou condições internas (psicológicas, mentais, emocionais, psicomotoras) e externas (contexto sociocultural, econômico). O princípio de que todos são capazes de aprender faz parte da docência em sua essência, pois ainda que todas as condições sejam adversas, a função profissional do professor é buscar promover o desenvolvimento intelectual de todos os seus alunos, e ensinar os conhecimentos sistematizados pela ciência, historicamente construídos pela sociedade.

A terceira e a quarta competência dialogam, uma vez que participar da gestão democrática das escolas envolve atuar ativamente na comunidade escolar, participando das decisões que envolvem o papel social da escola. Engajar-se, profissionalmente, na relação entre estudantes e sua família e comunidade no que tange o processo educativo, o desenvolvimento do estudante na sua integralidade (intelectual, físico, emocional, artístico, cidadão), também pode ser considerado função profissional docente e relevante no sentido do engajamento profissional.

No que toca a competência (engajamento profissional), as habilidades ressaltam elementos emblemáticos, que serão discutidos na sequência, como: o fracasso escolar é um fato histórico que pode ser modificado; dar valor positivo para a busca de ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico; estabelecer um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a colaborar para uma sociedade em constante mudança.

Antes de problematizar os itens citados no parágrafo anterior, importa ressaltar a ausência de qualquer referência à participação de grupos, coletivos, sindicatos, associações de professores ou profissionais da educação para lutar pelos seus direitos, pelos direitos dos estudantes, pelo direito à educação, pelas condições básicas de trabalho, pela resistência às ofensivas que ferem o direito à educação de qualidade. Este trabalho considera que parte da competência docente fundamental à profissão e ao engajamento profissional, está na participação de

qualquer movimento que vise a garantia dos direitos da população, especialmente a educação. Os movimentos pela conquista ou manutenção do piso salarial, de planos de carreira, de investimentos maiores na educação pública, contrarreformas que retiram direitos de profissionais da educação, são essenciais para a qualidade do ensino e, portanto, para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento intelectual (e integral) dos estudantes.

Os elementos emblemáticos que são trazidos nos detalhamentos das competências específicas, chamados pelo documento (BRASIL, 2019) de habilidades, expressam as concepções de docência e do perfil formativo exigido das licenciaturas que formam professores para a Educação Básica no país. Uma possível análise pode ser realizada no ponto levantado anteriormente: *o fracasso escolar é um fato histórico que pode ser modificado*. De facto, o fracasso escolar pode ser modificado, e parte da responsabilidade é de quem conduz o processo de ensino, os professores (LIBÂNEO, 2013). Mas, parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de muitos estudantes está fora da alçada destes profissionais, diz respeito ao cenário de miséria que vive parte da população brasileira, à necessidade de sobrevivência que faz com que crianças trabalhem desde muito cedo, ou cuidem de seus irmãos pequenos para que os pais possam sustentar a todos. Há também um cenário de adolescentes que se tornam mães precocemente e evadem da escola. Portanto, não basta responsabilizar os professores e apontar a solução do fracasso escolar para o engajamento profissional.

O segundo ponto: *dar valor positivo para a busca de ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico*. Assim como fica evidente nas competências específicas, há uma responsabilização e atribuição de funções aos professores em relação à qualificação profissional, neste caso, a habilidade de lidar com recursos digitais de forma pedagógica. Esta competência é exigida enquanto engajamento profissional, portanto, pode-se relacionar com a teoria do capital humano, já apresentado na sessão anterior desta tese. O auto aprimoramento enquanto função individual na busca de sua realização profissional é confirmada pela lógica que se apresenta em todo documento, seja pelo silenciamento de alguns elementos, seja pela distorção e recorrência de outros.

Por último (embora não sejam só estes pontos possíveis de serem destacados): *estabelecer um ambiente de aprendizagem que incentive os*

estudantes a colaborar para uma sociedade em constante mudança. Do mesmo modo que as competências específicas demonstram esta função docente, de garantir um ambiente adequado para aprendizagem, soma-se, neste caso, a convocação dos professores para o processo de conformação dos seus estudantes à esta sociedade em constante mudança. A flexibilidade para adequar-se ao que exige o mercado, ao que exige o padrão de sociabilidade, ao que exige o modelo produtivo de um país periférico, como o Brasil, foi discutido na sessão anterior com base em Antunes e Pinto (2017).

Entre os quatorze princípios norteadores da organização curricular de licenciaturas (formação inicial de professores da educação básica), destaca-se a ênfase na referência à prática:

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (BRASIL, 2019, p. 4).

Este trecho citado consta no segundo princípio do artigo 7º deste documento, demonstrando a valorização da dimensão pragmática do processo formativo de professores. Outro exemplo encontra-se no sétimo princípio, do mesmo artigo: “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (BRASIL, 2019, p. 4).

Para finalizar as exemplificações que demonstram o caráter pragmático defendido para a formação inicial de professores, o princípio de número oito apresenta com clareza em sua afirmação:

Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p. 4).

O capítulo quatro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) estabelece a carga horária mínima e o desenvolvimento das competências profissionais, com base na Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A carga horária total dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica deve ser de, no mínimo, três mil e duzentas horas, sendo distribuídas em três grupos. O primeiro, contempla “800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019, p. 6). O segundo, mil e seiscentas horas para “a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2019, p. 6). O terceiro grupo destina oitocentas horas para a prática pedagógica:

[...] a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

O documento explicita em diferentes momentos que a articulação entre teoria e prática, bem como, a efetiva prática da docência durante o processo de formação, deve acontecer em todo o curso, não se restringindo aos estágios curriculares obrigatórios.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) fazem um comparativo entre as DCN de 2002, 2015 e 2019 e uma análise das mudanças estabelecidas para a formação de professores em relação à conjuntura brasileira que envolve tais determinações políticas. Apresentam assim, a mudança na carga horária mínima exigida das licenciaturas. As DCN (2015) ampliam consideravelmente em relação às DCN de 2002, conforme apresentado no subcapítulo anterior. Já as DCN (2019) não ampliam a carga horária total mínima, mas alteram a organização das horas voltadas à cada área do conhecimento e a forma prática ou teórica, e, além disso, suprimem os anos ou semestres mínimos para conclusão do curso.

Em 2002, as diretrizes instituíram um mínimo de três anos de curso para efetivação das 2.800 horas de formação. Ao passo que essa carga horária foi aumentada pelas DCN/2015, o tempo mínimo para efetivação do curso também aumentou para quatro anos ou oito períodos letivos. Em 2019, por

outro lado, o tempo mínimo para efetivação do curso foi removido (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 948).

A possibilidade de uma formação aligeirada, e demasiado prática, pouco teórica, por meio, especialmente, de cursos oferecidos por IES privadas, é uma preocupação se consideramos como necessidade a busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Na sequência das discussões acerca das DCN para formação de professores, apresentam-se reflexões que resgatam as particularidades da EJA para dialogar com as políticas vigentes de formação de professores.

5.2 REFLEXÕES CURRICULARES: DIRETRIZES PARA A EJA

Esta parte do trabalho situa-se após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e do estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois pretende pensar, em termos curriculares, com base na legislação vigente, a formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos.

É possível iniciar fazendo uma consideração que impulsiona as reflexões propostas. Em primeiro lugar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular, não tratam da EJA. No entanto, estes documentos consistem na regulamentação de todos os cursos superiores de formação inicial de professores para a Educação Básica.

No início desta tese, apresentei um mapeamento de dissertações e teses, que tratassem do tema: formação de professores para a EJA, publicados nos últimos dez anos no Brasil. Confrontei o resultado deste estado do conhecimento atual, com um levantamento realizado no final do século passado e apresentado no início dos anos 2000. Pude confirmar que o cenário não apresentou mudanças relevantes, uma vez que as constatações predominantes nos dois períodos indicavam: cursos de licenciatura sem formação específica para a EJA, professores atuando sem ter estudado a respeito desta modalidade na formação inicial, práticas pedagógicas incompatíveis com os estudantes, professores com preconceitos relacionados à esta

modalidade e seus estudantes, professores que cumprem sua jornada de trabalho na EJA noturna para complementar a renda.

Em consonância com estes apontamentos, Machado (2008, p. 165) confirma o que vem sendo defendido por pesquisadores deste campo de estudos e que este estudo corrobora: “A primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”. Isso, porque, a formação inicial influencia objetivamente nos conhecimentos, na prática, e no engajamento profissional.

Embora a modalidade faça parte da educação básica, o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes jovens e adultos trabalhadores levando em consideração todas as marcas deste público (classe trabalhadora, vulnerabilidade socioeconômica, público encarcerado em situação de privação de liberdade, que possuem longas e variadas experiências de vida, de labor, estudam na maior parte das vezes no período da noite, etc.), na busca de uma educação emancipadora, tem suas especificidades, diferentes da realidade do ensino fundamental e médio do ensino regular:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares? (MACHADO, 2008, p. 165-6).

Trabalhar com a EJA exige conhecê-la em profundidade, o que envolve tanto os processos internos de aprendizagem do estudante jovem, adulto e idoso, externos, relacionados às condições de concentração e estudo, dadas pela realidade concreta da vida particular, de trabalho e do contexto da escola (LIBÂNEO,

2013). Assim como, conhecer e compreender a existência política, histórica, sociocultural e humana desta modalidade. A formação continuada também é fundamental, uma vez que a EJA é uma realidade, e o cenário exige uma formação concomitante, já que a formação inicial se apresenta insuficiente.

As DCN EJA (BRASIL, 2000) apresentam no item VIII o título: Formação docente para a educação de jovens e adultos, onde diz

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O parecer afirma, de forma enfática, que a formação inicial qualificada é fundamental para se prevenir a recidiva e a evasão, fenômenos verificados de forma habitual nesta modalidade. E acrescenta, esta formação qualificada deve ser obrigatória para as licenciaturas submetidas à LDB (Lei nº 9394/1996).

No contexto em que se exige trabalhadores flexíveis, polivalentes, incluindo professores, é necessário ressaltar que a formação qualificada exige conhecimentos específicos, e legais, do campo da EJA. Com base no que diz a LDB (1996) no capítulo próprio à EJA, autorizado pelo texto referente ao direito à educação na Constituição Federal (1988), o Parecer 11/2000 coloca:

A exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular (BRASIL, 2000, p. 58).

Em diálogo com estes apontamentos nas DCN EJA, sobre a necessidade do acesso e permanência dos estudantes com baixa escolaridade na EJA, da

adequação dos conteúdos, métodos e tempos ao perfil destes sujeitos, estão duas questões: a valorização profissional da docência com planos de carreira e remuneração compatíveis à função, e, a busca pela qualidade da atividade profissional como princípio do ofício.

A finalização do item voltado à formação docente nas DCN EJA se apresenta em um parágrafo de forma sucinta e objetiva: “A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p. 60). Há que se destacar, nesta tese, a relação condicionada pelo documento entre formação adequada e a existência de um espaço próprio nas universidades para a EJA. Infere-se que sem espaços de estudo, disciplinas, encontros (congressos, seminários e afins) voltados ao campo de conhecimento e de práticas da EJA, não há formação adequada, formação qualificada, de professores para esta modalidade de ensino.

Retornando às DCN para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019), que silenciam a modalidade da EJA, englobando de forma comum todas as modalidades das etapas da Educação Básica, a partir do que trazem as DCN EJA sobre a formação de professores para estes estudantes, podemos perceber a contradição entre o que diz no Parecer 11/2000 e o que há no documento mais atual para formação docente.

Se por um lado a modalidade da EJA é uma realidade, que está regulamentada por legislação de âmbito federal, e que cumpre um papel no funcionamento do modo de produção capitalista, por outro, o interesse das forças dominantes e hegemônicas, para a educação, é de uma formação de professores não-qualificada para a atuação com jovens e adultos trabalhadores. Nesta lógica, embora na forma da lei exista uma contradição, na realidade o que há é um projeto bem articulado de desarticulação da EJA enquanto potência emancipadora da classe trabalhadora.

A formação de professores regulamentada e dirigida pelas novas resoluções apresentadas pelos documentos analisados no subcapítulo anterior, tem como arcabouço, e orientação obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular, que, se insere em um processo de reforma curricular para cumprir os interesses de

sustentação do capital. O modelo adotado, de formação ou ensino de competências, pode ser entendido pela formação “de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo” ou “a educação como adestramento” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). Assim, a formação por competências objetiva preparar os sujeitos para atenderem às demandas do mundo produtivo nas novas formas de organização do trabalho.

Para estas autoras, o modelo curricular por competências se consubstancia em uma forma reducionista de compreender o conhecimento, através de modelos, em detrimento da compreensão de currículo sob uma forma processual. Além disso, a referência para justificar a importância de uma BNCC apresentada no documento é à diagnósticos e experiências internacionais, ao invés de apresentar as condições das escolas públicas brasileiras e seus alunos. “Os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados para os alunos brasileiros foram estabelecidos sem a participação efetiva dos maiores interessados. A representação estudantil nas Conferências de elaboração da Base foi pífia” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143).

A crítica direcionada à BNCC da educação básica em relação ao trabalho docente diz respeito à transformação do papel do professor em simples executor de tarefas, seguindo modelos prontos em um manual, que funciona como uma receita para a instrumentalização mecânica do profissional do ensino. Contraria-se o movimento em direção à emancipação social, pois tolhe a criatividade e autonomia do professor, elementos essenciais ao processo pedagógico de conscientização, crítica, diálogo, criação.

É importante ressaltar ainda as propostas presentes na versão inicial do documento que institui a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, em que apontava a realização anual do Enade para as licenciaturas, exame que controlaria a adequação dos cursos às competências e habilidades exigidas na BNCC. O exame seria obrigatório e serviria como habilitação à docência. Após licenciados, os professores continuariam sendo avaliados por meio de avaliações de desempenho, realizado por um instituto nacional de creditação e formação de profissionais da educação básica, “visando a formulação de políticas de avaliação, a coordenação e o monitoramento da definição de competências e das ações de certificação de cursos e docentes” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 148).

Previtali e Fagiani (2020) denunciam a transformação do trabalho docente, com uma gradativa perda de autonomia para tomada de decisões sobre os meios e os fins da atividade educacional, que ocorre proporcionalmente ao crescimento da vigilância sobre o trabalho docente, em uma perspectiva autoritária da educação, com uma concepção de ciência não crítica e na formação de subjetividades conformistas. Isso acontece não somente com as imposições de exames de controle do trabalho docente e das matrizes curriculares das licenciaturas, mas com um processo de desmobilização política nos estudantes e profissionais, com uma formação tecnicista, mecanicista, pragmática e aligeirada.

A BNCC, e por consequência, a BNC para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, “traz consigo uma proposta conteudista e disciplinarista que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos e estimula uma formação fast food” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 224).

A proposta da BNC para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, embora parcialmente modificada na sua versão após desaprovações demonstra a intenção de controle do trabalho docente, cerceamento da autonomia e da função crítica da docência, o autoritarismo sob os professores e sua atividade profissional, bem como, fere a autonomia da universidade pública em organizar seus desenhos curriculares. Após inúmeros manifestos de associações, entidades, e representantes da comunidade acadêmica da área da educação, o texto foi modificado, abrandando o tom autoritário e as propostas de controle, certificação e habilitação pelo Enade e o suposto novo instituto foram suprimidos.

Ainda assim, é necessário o ininterrupto e incessante cuidado, vigia, e atenção, pois as ofensivas autoritárias após o Golpe jurídico-institucional-midiático de 2016 que destituiu da presidência Dilma Rousseff, representam forças que tem em um de seus interesses o controle da educação brasileira, seja para torná-la rentável, seja para instrumentalizá-la, por meio da alienação docente e da adestrção e preparação dos estudantes para o mercado.

A formação docente exigida pela BNCC (2018) faz referência à OCDE e suas orientações à formação por competências, através de manuais e modelos de avaliação padronizados e importados. O currículo nacional submete-se a uma organização corporativa para atender às exigências do capital. O colonialismo se expressa neste cenário, em que o país atende às exigências de organismos

internacionais, ao empresariado exterior, sob uma faixa patriota, às custas da classe trabalhadora brasileira.

Em continuidade às discussões desenvolvidas nesta sessão, em seguida será realizada a pesquisa documental acerca dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura de IES pertencentes ao sistema ACADE e as análises relativas à formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

6 A INVESTIGAÇÃO SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta sessão do trabalho se destina à investigação e análise dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de licenciatura em universidades e instituições de ensino superior distribuídas pelo território catarinense. O intuito da pesquisa, nestes documentos, é compreender como a configuração dos PPCs de licenciaturas abordam em sua organização curricular os conhecimentos e saberes relativos à EJA, o que deverá influenciar diretamente na formação de seus futuros professores.

As subseções desta etapa da pesquisa se organizam de acordo com os seguintes propósitos: 6.1 pretende apresentar as Instituições de Ensino Superior (IES) integrantes da investigação que será realizada no item 6.2, que por sua vez, se estrutura em três partes: 6.2.1. será direcionada às análises dos PPCs das licenciaturas em Geografia, seguida pelo 6.2.2. no curso de História, e 6.2.3. para o curso de Pedagogia.

Assim como Saviani (2018), considera-se que no processo investigativo e científico parte-se de uma realidade empírica, ou seja, observa-se um objeto a partir do empirismo. A busca de apreensão do todo, ou seja, a consideração dos elementos envolvidos no objeto, e a posterior análise no plano do abstrato, permite ao investigador ultrapassar a observação empírica, que é imediata. A finalidade é, portanto, encontrar a realidade concreta, que não está dada pelo método empírico, nem corresponde à realidade empírica.

A análise que será feita sobre os PPCs se encontra na última sessão desta tese pois exige conhecimentos prévios que envolvem este objeto de estudo: a Educação de Jovens e Adultos, situada histórica, espacial, econômica, política e socialmente; a docência e a formação de professores, também desse modo contextualizadas.

Optei por selecionar três cursos de licenciatura: Geografia, História e Pedagogia, em universidades localizadas no estado de Santa Catarina, onde também se encontra a instituição em que realizo esta tese de doutorado, chamada Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Seguindo esta mesma lógica,

escolhi a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) da qual a UDESC faz parte, para fazer o recorte das instituições que serão analisadas.

O sistema ACAFE se apresenta da seguinte forma em sua página eletrônica:

Com o objetivo de desenvolver o ensino superior em Santa Catarina, 16 Fundações Educacionais criadas pelos municípios se uniram em torno da constituição de um órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas entre elas. Nasce então, em 2 de maio de 1974, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, que vem se fortalecendo até os dias atuais.

Das Fundações iniciais, mantenedoras de Instituições de Ensino Superior – IES isoladas, o Sistema ACAFE evoluiu para configurar, hoje, um conjunto de 15 IES, sendo 10 Universidades e 5 Centros Universitários. A ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais.

O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração. (ACAFE, 2021).¹⁵

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas são mantidas pelo poder público e não cobram mensalidades. As instituições privadas são administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e se não possuem fins lucrativos podem ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

6.1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) INTEGRANTES DA PESQUISA

A listagem das instituições participantes da pesquisa e sua correspondente classificação administrativa, de acordo com as informações encontradas nos sites de cada instituição, se encontra no Quadro 9.

Quadro 9 - Instituições de Ensino Superior participantes do sistema ACAFE e sua correspondente classificação administrativa

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTES DO SISTEMA ACAFE E SUA CORRESPONDENTE CLASSIFICAÇÃO ADMINISTRATIVA

¹⁵ Texto disponível em <https://acafe.org.br/site/> visualizado em 09 de outubro de 2021.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTES DO SISTEMA ACAFE E SUA CORRESPONDENTE CLASSIFICAÇÃO ADMINISTRATIVA	
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB	Pública
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE – UNIFEBE	Privada sem fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE	Privada sem fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAI – UNIDAVI	Privada sem fins lucrativos
CATÓLICA DE SANTA CATARINA – CATÓLICA SC	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	Pública
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – UNC	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC	Privada sem fins lucrativos
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ – USJ	Pública
UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP	Privada sem fins lucrativos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à localização da sede da ACAFE, da sede de cada Instituição de Ensino Superior e respectivos campi, pode-se verificar o mapa (Figura 01, p. 53) situado na sessão da metodologia desta tese.

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) foi criada em 1964, e atualmente conta com mais de quarenta mil graduados pela instituição. Fundada como faculdade, em 1986 é reconhecida e credenciada como Universidade pelo Ministério da Educação. A partir de 1995, a FURB é mantida pela Fundação

Universidade Regional de Blumenau, inserida como órgão autônomo do Poder Executivo Municipal, uma instituição oficial de direito público. A partir de 2010, a universidade é considerada uma autarquia municipal de regime especial. Possui seis campi, sendo cinco no município de Blumenau, e um em Timbó (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 20__)¹⁶.

O Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) foi criado em 1973, como uma instituição sem fins lucrativos, em Brusque, onde seu campus está localizado e conta, atualmente, com vinte e dois cursos de graduação presenciais, e um à distância, e vinte e sete cursos de pós-graduação, sendo todos considerados como especialização.¹⁷

O Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) surge em 1998, como Faculdade de Administração do Alto Vale do Rio Tubaão, transformando-se em UNIBAVE somente em 2006. Seu campus localiza-se no município de Orleans, e conta atualmente com dezessete cursos de graduação, e vinte e um de pós-graduação.¹⁸

O Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) surge na década de 1960 como Faculdade e posteriormente se torna universidade, sem fins lucrativos, mas de direito privado. A UNIDAVI conta com campi em Rio do Sul (onde se situa sua sede), Ituporanga, Taió e Presidente Getúlio. São dez cursos de graduação presenciais, treze presencial *HiFlex*, onze online, e dezessete pós-graduações.¹⁹

A Católica de Santa Catarina (CATÓLICA-SC) surge em 1976 com o oferecimento do primeiro curso desta instituição, Ciências Sociais, para formar professores. Surgem novos cursos, e até hoje somam-se mais de dez mil graduados. Em 2017 inicia a modalidade da educação à distância. Atualmente a CATÓLICA-SC possui cinco campi distribuídos nas cidades de Jaraguá do Sul,

¹⁶ Informações localizadas página eletrônica <https://www.furb.br/web/1488/institucional/a-furb/apresentacao>, em 10 de outubro de 2021.

¹⁷ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.unifebe.edu.br/site/institucional/>> em 10 de outubro de 2021.

¹⁸ Informações localizadas na página eletrônica <<https://unibave.net/institucional/reitoria/atos-autorizativos-da-ies/>> em 10 de outubro de 2021.

¹⁹ Informações localizadas na página eletrônica <<https://unidavi.edu.br/>> em 10 de outubro de 2021.

Joinville (onde se situa sua sede), Itajaí e Florianópolis, e oferece mais de quarenta cursos de graduação, além de vinte e seis pós-graduações e formação continuada.²⁰

A Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) surge em 1974, sendo consolidada como universidade mais tarde, na década de 1990. Em 2013, inicia-se atividades e aulas em EAD nos cursos de licenciatura. A UNIPLAC oferece vinte e sete cursos de graduação, trinta pós-graduações, sendo dois cursos de mestrado, e está situada no município de Lages.²¹

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) surge em 1997 com a aprovação do Conselho Estadual de Educação de transformação da União das Faculdades de Criciúma para Universidade do Extremo Sul Catarinense. Em 2002, a UNESC teve seu primeiro curso de mestrado, Ciências Ambientais, e em 2006, a Capes aprovou o Doutorado em Ciências da Saúde. Somam-se quarenta e um cursos de graduação, quarenta e nove especializações, seis MBA, sete mestrados, e cinco doutorados. Os campi estão situados nas cidades de Criciúma (onde se situa sua sede), Araranguá e Balneário Rincão.²²

A Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) surge em 1996 e passa a ter sua própria sede em 1998 no campus de São Bento do Sul. Em 2013 tem seu primeiro curso de Doutorado, em Saúde e Meio Ambiente. Seus campi, atualmente, são distribuídos nas cidades de Joinville (onde se situa sua sede), São Bento do Sul e São Francisco do Sul. Somam-se a oferta de quarenta e sete cursos de graduação, dezoito especializações, seis cursos de mestrado e dois de doutorado.²³

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) tem como marco de início da sua história o ano de 1964 na região do Vale do Itajaí. Possui, atualmente, mais de vinte mil alunos, dois colégios, cem opções de cursos de graduação presenciais e/ou à distância, cinquenta cursos de especialização em andamento, doze mestrados e seis doutorados. Seu corpo docente compreende mais de mil e duzentos professores (74% deles mestres e doutores) e, também mais de mil e duzentos

²⁰ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.catolicasc.org.br/conheca-a-catolica-sc/>> em 11 de outubro de 2021.

²¹ Informações localizadas página eletrônica <<https://www.uniplaclages.edu.br/historico>> em 11 de outubro de 2021.

²² Informações localizadas na página eletrônica <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/1/38/>> em 11 de outubro de 2021.

²³ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/historico/597155>> em 11 de outubro de 2021.

funcionários administrativos. Seus campi se distribuem pelo litoral Centro-norte de Santa Catarina, nos municípios de Balneário Piçarras, Itajaí (onde se situa sua sede), Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu, São José e Florianópolis.²⁴

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que se insere esta tese de doutorado, surgiu em 1965 por meio do Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de maio. Na época, já existiam a Faculdade de Educação (FAED), a Escola Superior da Administração e Gerência (ESAG), e a Faculdade de Engenharia de Joinville (FEJ), que passam a se unir, na ocasião, a chamada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. Em 1990, a UDESC é reconhecida como universidade pelo Ministério da Educação e torna-se integralmente pública e gratuita. No início da década de 2000 surge o primeiro curso à distância, de Pedagogia, e o Centro de Educação a Distância (CEAD). A UDESC possui, atualmente, doze unidades distribuídas em nove cidades catarinenses, além de vinte e oito polos de apoio presencial para EAD, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Somam-se ao todo cinquenta e nove cursos de graduação e quarenta e oito mestrados e doutorados.²⁵

A Universidade do Contestado (UNC) foi credenciada no ano de 1997. Para ofertar ensino à distância, a UNC foi credenciada em 2004, e em 2010, passaram a integrar a estrutura da instituição os polos localizados nos municípios de Balneário Camboriú, Blumenau, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Curitibanos, Florianópolis, Iporã do Oeste, Lages, Mafra, Porto União, Rio Negrinho, São Francisco do Sul, São João Batista, e Tijucas. Somam-se mais de quarenta opções de graduação, oitenta e cinco cursos de especialização, quatro mestrados e um doutorado. Possui campus em Canoinhas, Concórdia, Curitibanos, Porto União, Rio Negrinho, e Mafra, onde está sua sede.²⁶

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) surgiu no final da década de 1960. Foi credenciada para atuar na educação a distância em 2009. A UNOESC possui, atualmente, cinco campi nas cidades de Joaçaba, onde se situa

²⁴ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.univali.br/institucional/Paginas/default.aspx>> em 11 de outubro de 2021.

²⁵ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.udesc.br/sobre>> em 11 de outubro de 2021.

²⁶ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.unc.br/institucional/institucional>> em 11 de outubro de 2021.

sua sede, Videira, Xanxerê, São Miguel do Oeste e Chapecó, e cinco unidades em Capinzal, Campos Novos, Pinhalzinho, Maravilha e São José do Cedro. A instituição oferece mais de cinquenta cursos de graduação, mais de noventa especializações, cinco cursos de mestrado e três de doutorado.²⁷

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) surge em 2002 com esta designação, como uma universidade comunitária, pública não-estatal, com gestão democrática e sem fins lucrativos. Possui cerca de cinquenta cursos de graduação, sessenta especializações, e sete mestrados. A UNOCHAPECÓ possui campus em Chapecó e em São Lourenço do Oeste.²⁸

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) foi o primeiro centro universitário municipal, público e gratuito do Brasil, criado por meio da Lei Municipal nº4.279 em 2005. Atualmente possui cerca de mil estudantes, e oferece os cursos de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, administração, ciências contábeis, e pedagogia, além de um curso de pós-graduação em Didática e Metodologias para a Educação Básica.²⁹

A Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) surge efetivamente como universidade em 2009, antecedida pela Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE), que foi criada em 1971 no município de Caçador-SC. Oferece vinte e sete cursos de graduação, distribuídos entre a sede, em Caçador, e seu campus, em Fraiburgo. Oferece cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado, nas modalidades presencial, semipresencial e EAD.³⁰

Na sequência, serão iniciadas as apresentações dos PPCs dos cursos de Geografia, História e Pedagogia e suas respectivas análises.

²⁷ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.unoesc.edu.br/unoesc/historico>> em 11 de outubro de 2021.

²⁸ Informações localizadas na página eletrônica <<https://www.youtube.com/watch?v=qmO95CyizBg>> em 11 de outubro de 2021.

²⁹ Informações localizadas na página eletrônica <<https://usj.edu.br/usj-4/>> em 09 de novembro de 2021.

³⁰ Informações localizadas na página eletrônica <<https://uniarp.edu.br/quem-somos/>> em 09 de novembro de 2021).

6.2 ANÁLISE DOS PPCS DE LICENCIATURA PRESENCIAL EM GEOGRAFIA, HISTÓRIA E PEDAGOGIA

Para organização desta subseção da pesquisa, a escrita está estruturada em três partes: a primeira objetiva apresentar em quais IES encontramos os cursos de licenciatura em Geografia, no segundo, as licenciaturas em história, e no terceiro, os cursos de Pedagogia. Em cada uma, são apresentadas as Instituições de Ensino Superior – IES que oferecem tais cursos, e na sequência a análise de seus PPCs com destaque para os seguintes elementos: ano de publicação do documento, concepção de educação, concepção da formação de professores, perfil do egresso, estrutura e conteúdos curriculares, estágios curriculares e referências à Educação de Jovens e Adultos.

6.2.1 Os PPCs de licenciatura em Geografia

As Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema ACADEMIA que oferecem o curso de licenciatura em Geografia presencial, e, portanto, se inserem nesta etapa da investigação, são as duas apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam Geografia – Licenciatura

IES QUE OFERTAM GEOGRAFIA - LICENCIATURA
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro PPC que será apresentado, de acordo com os seguintes elementos: ano de publicação do documento, concepção de educação, concepção de formação de professores, perfil do egresso, estrutura e conteúdos curriculares, estágios curriculares, referências à EJA, é da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Quadro 11).

Quadro 11 - Apresentação do PPC de Geografia Licenciatura da UNESC

APRESENTAÇÃO DO PPC DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UNESC	
Ano de publicação do	2019

APRESENTAÇÃO DO PPC DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UNESC	
documento	
Concepção de educação	<p>A educação deve contribuir “para a formação de profissionais capazes de atuar como agentes de transformação e de construção da sociedade a partir de outros princípios e valores. Profissionais com competências, capazes de preservar o conhecimento historicamente acumulado e de construir novos conhecimentos por meio da pesquisa e da prática reflexiva (não reiterativa, de mera repetição)” (p. 7).</p> <p>“A UNESC entende por sociedade ideal uma sociedade democrática, igualitária, centrada no desenvolvimento humano, com um desenvolvimento social justo e ecologicamente integral, com novas e diferentes formas de participação do cidadão, que sobreponha os interesses coletivos aos individuais. Nessa nova sociedade, fundamentada na solidariedade, na ética e na transparência, a distribuição de renda e de bens se torna uma possibilidade concreta” (p. 6).</p>
Concepção de formação de professores	<p>“O curso de Geografia-Licenciatura, prioriza a formação de um profissional com o perfil de um educador comprometido com o ensino da Geografia, com disposição para busca constante de novos conhecimentos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as competências profissionais expressas no objetivo e no compromisso ético da Instituição, de “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.” (Art. 4. Resolução CSA n. 01/2006)” (p. 09).</p> <p>“O curso de Geografia busca a formação de professores capazes de desafiar seus alunos para construir uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos. Esta visão lhes permitirá contribuir com a apresentação de novas ideias para formar cidadãos conscientes e atuantes” (p. 10).</p>
Perfil do egresso	<p>“O licenciado em Geografia, formado pela UNESC, será o profissional atuante como o educador que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Geografia, com atitudes de solidariedade, compromisso e ética profissional com amplo conhecimento geográfico e ainda seja um investigador, sensível, esperançoso, participativo, responsável, paciente, pesquisador e comprometido com o espaço geográfico em transformação.</p> <p>Será um educador com estratégias para transposição do conhecimento geográfico em saber escolar, cuja atuação prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (p. 36).</p>
Estrutura curricular	<p>“A nova proposta estabelece a divisão do currículo em três níveis, sendo o primeiro de disciplinas de formação geral, que denominamos de eixos de disciplinas comuns a todos os cursos de licenciatura.(...) O segundo núcleo compreende disciplinas de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. (...)O terceiro eixo, denominado de “estudos integradores” tem por finalidade oferecer aos acadêmicos dos cursos de licenciatura oportunidades de enriquecimento curricular. Além disso, visam contribuir para uma formação mais ampla do discente, incentivando-o a procurar por ambientes culturalmente ricos e diversos.</p> <p>Esta divisão em eixos torna o currículo integrado e flexível, principalmente nas disciplinas do eixo comum. Ressalta-se aqui as chamadas “disciplinas eletivas” que estão presentes na sexta, sétima e oitava fases. Estas disciplinas poderão ser realizadas no próprio curso, mas também podem ser cursadas em outros cursos, à escolha pelo</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UNESC	
	acadêmico, a depender de seus interesses pessoais (p. 39)".
Conteúdos curriculares	<p>“Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Geografia-Licenciatura, conforme demonstra a matriz curricular abaixo, promovem o desenvolvimento do perfil do egresso na medida em que o curso considera a realidade da comunidade externa à universidade, no sentido de olhar para o mercado e construir seu perfil gráfico e os conteúdos da grade a partir dessa realidade e para ela.</p> <p>Importante ressaltar que, no começo de cada semestre letivo, os planos de ensino são apresentados aos acadêmicos no primeiro dia de aula, após avaliação da coordenação e aprovação pelo NDE e colegiado do curso, pois se entende que, naquele momento, os estudantes passam a conhecer e começam a se apropriar do processo ensino-aprendizagem a ser considerado em cada disciplina, desde elementos macro, como informações sobre a própria universidade, até questões específicas, como a ementa da disciplina, os procedimentos metodológicos e de avaliação por parte do professor, bem como as relações transversais com outros elementos de cunho formativo” (p. 42).</p> <p>“Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador” (p. 45).</p>
Estágios curriculares	<p>“O fortalecimento do estágio curricular obrigatório e não obrigatório é entendido como um ato educativo e formativo dos cursos. O estágio obrigatório é concebido como um processo educativo, previsto na matriz curricular, que objetiva vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão do seu papel social junto à comunidade.</p> <p>O estágio curricular obrigatório (I, II, III) acontece no curso de Geografia a partir da quinta fase, estendendo-se até a oitava fase. Na primeira parte do estágio, os acadêmicos realizam uma discussão teórica com seus professores acerca da disciplina em questão, por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPPs) das escolas de Ensino Fundamental e Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular, bem como de propostas curriculares do estado de Santa Catarina e de municípios onde serão desenvolvidos os estágios. Somente após esta etapa é que os alunos vão a campo, primeiro para realizar a prática no Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio” (p. 78).</p>
Referências à EJA	<p>No PPC da UNESC há apenas uma referência à Educação de Jovens e Adultos, no item <i>Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática</i>:</p> <p>“Para as atividades voltadas para a integração entre teoria e prática, a disciplina de Estágio Supervisionado oportunizará aos estudantes condições específicas de: (...)</p> <p>b) Vivenciar situações concretas da prática docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; (...)</p> <p>(p. 83)”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O segundo PPC de Geografia Licenciatura que será apresentado, de acordo com os mesmos elementos, é da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (Quadro 12).

Quadro 12 - Apresentação do PPC de Geografia Licenciatura da UDESC

APRESENTAÇÃO DO PPC DE GEOGRAFIA LIENCIATURA DA UDESC	
Ano de publicação do documento	2013
Concepção de educação	Não se encontra de forma explícita.
Concepção de formação de professores	<p>“O Curso de Graduação em Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina orienta-se por ações de ética, solidariedade e promoção da cidadania na preparação pedagógica para um adequado exercício profissional do ensino fundamental e médio” (p. 17).</p> <p>“O Curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina forma graduandos que, ao concluírem o Curso, estão capacitados ao exercício do trabalho como professor, dominando o conhecimento geográfico e habilitados a ampliar a postura crítica e reflexiva, bem como a experiência de pesquisa no ensino de Geografia e na atuação docente. Isto pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento geográfico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, para suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento” (p. 14).</p>
Perfil do egresso	<p>“Características do profissional formado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sociogeográficas; - Capacidade de compreensão de diferentes relações de tempo e espaço na análise do espaço geográfico; - Conhecimento das interpretações propostas pelas principais escolas geográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias; - Capacidade de transitar pelas fronteiras entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento geográfico; - Domínio das bases teórico-metodológicas que permitam desenvolver uma prática profissional de qualidade e inovadora; - Atitude autônoma frente ao processo de construção do conhecimento, encarando a formação como um processo permanente; - Capacidade de articular o conhecimento teórico à prática docente e de promover a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, exercitando o conhecimento geográfico e socializando seus resultados à comunidade; - Capacidade de buscar e avaliar as informações e, a partir delas, propiciar ambiente que modifique as formas de aprender e conhecer o mundo através da Geografia. - Competências para atuar como professor de Geografia do ensino fundamental e médio, com campo de ação que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração e execução de projetos de ensino, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades curriculares extra-classe, entre outras” (p. 15).
Estrutura curricular	“A nova grade proposta prevê a formação da habilitação licenciatura,

APRESENTAÇÃO DO PPC DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UDESC	
	<p>completando o curso em 8 fases. A carga horária total do curso é de 3.402 horas/aula” (p. 27).</p> <p>A matriz está organizada em torno das disciplinas obrigatórias (2358 hrs); disciplinas optativas (144 hrs); Estágio Curricular Supervisionado (486 hrs); Trabalho de Conclusão de Curso (144 hrs); atividades complementares (270 hrs).</p>
Conteúdos curriculares	<p>“A matriz curricular constitui-se de um rol de disciplinas obrigatórias que visam garantir a formação básica profissional. A partir deste núcleo, os acadêmicos podem escolher entre as disciplinas optativas ofertadas e eleger atividades para completar os créditos das atividades complementares” (p. 91).</p> <p>Entre as disciplinas obrigatórias, estão as disciplinas consideradas práticas como componente curricular, conforme exigência da Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002, que são: “Práticas Curriculares em Geografia I;II;III; Organização e Gestão da Educação; Didática Geral; Metodologia do ensino de Geografia, Libras, Educação das Relações étnico-raciais (p. 85)”.</p> <p>Os conteúdos curriculares de forma detalhada se encontram em cada ementa descrita no PPC.</p>
Estágios curriculares	<p>“A etapa da formação profissional, referente ao estágio, pressupõe a indissociabilidade teoria-prática e entre ensino, pesquisa e extensão, sustentada por um projeto coletivo que venha fortalecer e melhorar a formação do profissional da Geografia da FAED/UDESC, possibilitando a inserção do acadêmico no ambiente de trabalho, de acordo com o que determina o Projeto Pedagógico do curso.(...)”</p> <p>As atividades referentes aos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II e III que estão previstos nas 5ª, 6ª e 7ª fases devem ser destinados a professores da área de Ensino de Geografia do Curso. A cada semestre haverá um professor, denominado professor-supervisor responsável por desenvolver estudos e atividades de aprofundamento teórico e de supervisão nas instituições onde os alunos (as) desenvolvem os estágios” (p. 86).</p> <p>“O estágio de docência é a estratégia mais adequada para propiciar a aproximação e o entrosamento entre escolas e aluno, vinculando ao trabalho e a prática social, viabilizando o atendimento das necessidades do sistema educacional e da demanda quantitativa e qualitativa do mercado” (p. 87).</p>
Referências à EJA	<p>A primeira referência à EJA no PPC da UDESC é a disciplina optativa chamada: Educação de Jovens e Adultos, com quatro créditos, considerada componente curricular teórica e da área de conhecimento da Educação.</p> <p>A segunda referência é a ementa desta disciplina, junto à bibliografia básica e complementar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apenas duas instituições de ensino superior, em um universo pesquisado de quatorze IES, oferecem o curso de Geografia - Licenciatura presencial, que são a Universidade do Extremo Sul Catarinense e a Universidade do Estado de Santa Catarina. A primeira, é uma instituição privada sem fins lucrativos, e a segunda uma instituição pública.

Conforme apresentado nas duas tabelas anteriores, a publicação do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura da primeira instituição (UNESC) é mais atualizado, tendo sido publicado no ano de 2019. Enquanto o PPC da UDESC data o ano de 2013, e traz como marca em seu texto, a necessidade da separação das habilitações Licenciatura e Bacharelado, que até então consistia em um único currículo de dupla habilitação, atendendo ao Parecer 185/2011 do Conselho Estadual de Educação e Resolução CONSUNI nº 095/2011 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2013).

A proposta da UDESC, atende às Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, a proposta pedagógica da UNESC atende a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e não contemplam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) que tem na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica seu alicerce, embora em alguma medida já atenda algumas exigências, como em relação à vinculação entre teoria e prática, destinação de carga horária de disciplinas obrigatórias para práticas curriculares, etc.

Na parte inicial do PPC da UNESC há uma explicitação do entendimento da instituição com relação à sociedade, à educação, ao papel desta IES na sociedade, conforme este trecho evidencia:

A UNESC entende por sociedade ideal uma sociedade democrática, igualitária, centrada no desenvolvimento humano, com um desenvolvimento social justo e ecologicamente integral, com novas e diferentes formas de participação do cidadão, que sobreponha os interesses coletivos aos individuais. Nessa nova sociedade, fundamentada na solidariedade, na ética e na transparência, a distribuição de renda e de bens se torna uma possibilidade concreta. (UNESC, 2019, p. 6).

Esta apresentação da concepção de sociedade e educação, na parte inicial do documento, pode ser compreendida como um compromisso firmado em termos teórico-metodológico-prático-curriculares na formulação do projeto pedagógico deste curso, orientando o viés a ser assumido pela comunidade acadêmica docente e demais profissionais da IES. Percebe-se que se tem no horizonte, ou seja, como um princípio desta universidade, no âmbito deste discurso, uma sociedade caracterizada pela igualdade, democracia, justiça, sustentabilidade, coletividade, ética, transparência. No PPC do mesmo curso, da UDESC, não há referências explícitas à concepção de sociedade nem de educação.

Importa realizar um adendo no que tange a ideia de igualdade e democracia, enquanto conceitos ou valores exaltados em documentos e políticas como a LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC, e propostas pedagógicas de cursos. Sem a intenção de definir ou diferenciar as concepções, mas de registrar sua presença e apresentar uma reflexão a respeito, é possível associar as expressões, e o contexto investigado, ao que Lênin (2019), no início do século XX, já alertava: a democracia não pode ser pensada sem antes considerar a luta de classes, pois na sociedade capitalista há os proprietários dos meios de produção e do capital, e os trabalhadores. A liberdade e igualdade supostamente garantida nesta sociedade e organização social tem seus limites impostos rigidamente quando se põe em risco os interesses da classe dominante. O Estado, enquanto aparelho de garantia desta hegemonia, preza pela democracia burguesa, e não a suposta democracia geral, pois a legítima democracia que pode estabelecer liberdade, igualdade, dignidade aos trabalhadores não atende aos privilégios e interesses de poucos, mas somente se instalaria pela via da revolução, da extinção do Estado e da consolidação de um novo modo de produção.

A partir do que foi identificado e chamado de *concepção de formação de professores* nos PPCs, podemos ressaltar que na UNESCO entende-se que cabe ao curso de formação capacitar os licenciandos em geografia a serem comprometidos com o ensino desta ciência, buscar constantemente a atualização com os novos conhecimentos e metodologias de ensino e aprendizagem, e construir com seus alunos uma visão crítica da sociedade, formando cidadãos conscientes e atuantes.

O que foi identificado como *concepção de formação de professores* no PPC da UDESC, é a formação orientada pela ética, solidariedade e promoção da cidadania, visando um exercício profissional pedagógico adequados ao ensino fundamental e médio. Além disso, deve-se capacitar licenciandos para o exercício do trabalho docente, com domínio teórico do conhecimento da ciência geográfica, postura crítica e reflexiva, visando suprir demandas sociais relativas à esta área do conhecimento.

O perfil do egresso está associado ao item anterior, sobre a formação de professores. Na UNESCO, o egresso deve ser um profissional que planeja, organiza e desenvolve atividades da Geografia escolar com ações de solidariedade, compromisso e ética profissional, domínio de conhecimentos de sua área,

investigador, sensível, esperançoso, participativo, responsável, paciente, pesquisador e comprometido com o espaço geográfico, deve primar pelo desenvolvimento de seus alunos da escola básica em sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

O perfil do egresso presente no PPC da UDESC, apresenta com maior riqueza de detalhes, em forma de tópicos, para o que o licenciado em Geografia por esta instituição deve estar capacitado:

- Domínio das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sociogeográficas;
- Capacidade de compreensão de diferentes relações de tempo e espaço na análise do espaço geográfico;
- Conhecimento das interpretações propostas pelas principais escolas geográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- Capacidade de transitar pelas fronteiras entre a Geografia e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento geográfico;
- Domínio das bases teórico-metodológicas que permitam desenvolver uma prática profissional de qualidade e inovadora;
- Atitude autônoma frente ao processo de construção do conhecimento, encarando a formação como um processo permanente;
- Capacidade de articular o conhecimento teórico à prática docente e de promover a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, exercitando o conhecimento geográfico e socializando seus resultados à comunidade;
- Capacidade de buscar e avaliar as informações e, a partir delas, propiciar ambiente que modifique as formas de aprender e conhecer o mundo através da Geografia.
- Competências para atuar como professor de Geografia do ensino fundamental e médio, com campo de ação que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração e execução de projetos de ensino, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades curriculares extra-classe, entre outras (UDESC, 2013, p. 15).

É perceptível, a partir dos trechos apresentados no que diz respeito ao perfil do egresso, que embora a UNESCO traga as características do seu egresso enquanto docente, não cita as especificidades da ciência geográfica no trabalho pedagógico das quais um professor de geografia deve estar apto e devidamente apropriado. No caso da UDESC, a partir das definições das competências do egresso, pode-se deduzir características similares às da UNESCO, por exemplo, a virtude da

responsabilidade, comprometimento, autonomia, criticidade, são encontradas nos tópicos supracitados, de forma implícita.

Com relação à estrutura curricular, a UNESCO se organiza em torno de três eixos: formação geral comum às licenciaturas, aprofundamento em estudos das áreas de atuação, e estudos integradores. Vale ressaltar a expressão “flexível” na caracterização do currículo. Há também disciplinas eletivas a partir da sexta fase do curso, à escolha do acadêmico. É possível fazer um paralelo com a flexibilidade relacionada ao paradigma do trabalho crescente nas últimas décadas.

Antunes e Pinto (2017) ao contextualizar a educação ao mundo do trabalho no século XXI dizem que há

Uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100).

A estrutura curricular da UDESC, diferente da UNESCO, não apresenta a expressão flexível em relação ao seu currículo. A matriz curricular é apresentada por meio de tabelas com as disciplinas e suas classificações (teórica/prática, obrigatórias/optativas), além das cargas horárias, créditos, e campo do conhecimento a qual se insere o componente curricular. Existem, portanto, disciplinas obrigatórias, optativas, estágios curriculares, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares (estas são equivalentes ao que a UNESCO chamou de estudos integradores).

O que diz respeito aos conteúdos curriculares da UNESCO, há uma referência ao mercado de trabalho e à construção do perfil e conteúdos da grade curricular voltados à realidade do mercado. Os seguintes elementos referentes aos conteúdos curriculares podem ser ressaltados:

A adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (UNESCO, 2019, p. 45).

Com relação ao mesmo item: conteúdos curriculares, a UDESC não apresenta uma discussão e caracterização gerais como a UNESCO, com temas transversais, e um léxico empresarial (“conhecimento recente e inovador”), apenas são trazidos os conteúdos de forma objetiva na ementa de cada disciplina que compoem o currículo do curso.

Para Antunes e Pinto (2017) a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho caracterizadas pelo modelo toyotista de produção no final do século XX que vão se atualizando e se moldando conforme as rápidas modernizações nos maquinários com a incorporação de tecnologias cada vez mais sofisticadas, trazem como exigência a formação de trabalhadores dóceis, baratos e adaptados a este modelo, dispendo de condições físicas, psicológicas, intelectuais para sua própria exploração. Assim,

[...] a acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2017, p. 03).

As exigências do mundo do trabalho capitalistas impostas aos trabalhadores recaem sobre qualificações em aspectos nunca antes demandados, como criatividade, adaptação as mudanças constantes de toda ordem, capacidade de aprender a aprender, autonomia na realização de tarefas, na solução de problemas, entre outros.

Para Antunes e Pinto (2017), a dogmática da educação da era do capital flexível se baseia em uma educação orientada e definida pelos valores de mercado, por uma filosofia utilitarista. Assim as instituições de ensino sob a vigência do toyotismo e seu modelo flexível tem seus currículos orientados pela desespecialização multifuncional, polivalentes, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação.

Os estágios curriculares são entendidos pela UNESCO como ato formativo do curso, processo educativo previsto de forma obrigatória, objetivando proporcionar a vivência de situações práticas do exercício profissional docente e compreendendo o papel do professor junto à comunidade. Os estágios se situam no currículo a partir da quinta fase, onde se estudam políticas educacionais, inclusive a BNCC, na

primeira parte, e nas seguintes vão à campo no ensino fundamental e depois, no ensino médio.

A UDESC compreende a etapa da formação profissional correspondente ao estágio curricular supervisionado, como a “estratégia mais adequada para propiciar a aproximação e o entrosamento entre escolas e aluno, vinculando ao trabalho e a prática social” (UDESC, 2013, p. 87). Considera a indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, sustentada por um viés coletivo de construção que fortalece a formação profissional docente em geografia, e possibilita sua inserção no ambiente de trabalho.

No PPC da UNESC, a única referência à Educação de Jovens e Adultos é feita ao citar que o estágio curricular obrigatório oportunizará condições específicas de “vivenciar situações concretas da prática docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos...”. (UNESC, 2019, p. 83). Embora o PPC faça referências à formação de professores comprometidos com uma sociedade democrática, igualitária, com a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, parece contraditório o fato de se silenciar quase inteiramente à EJA. Uma vez que não há disciplinas obrigatórias voltadas para esta modalidade, nem é citada em nenhuma ementa, também não há disciplina eletiva, bibliografia, ou outras referências substanciais, somente a citada nas linhas acima.

O PPC da UDESC não faz referência à EJA ao tratar dos estágios curriculares, como o faz a UNESC. Mas traz a Educação de Jovens e Adultos em uma disciplina optativa, que possui quatro créditos, considerada componente curricular teórica (e não prática), da área de conhecimento da Educação.

Machado (2008) afirma que a formação de professores que não engloba o estudo da EJA é um problema a ser enfrentado. A não abordagem da EJA no processo formativo de professores causa um descompasso entre a preparação docente e a realidade encontrada no lócus de trabalho, causando tanto a frustração com sua atuação profissional, quanto a incapacidade de desenvolver uma prática pedagógica adequada e coerente. É possível ainda associar este problema aos fatores que se somam nas razões pelas quais estudantes da EJA evadem, sofrem repetência, e enfrentam o fracasso escolar.

Os resultados desta primeira análise, nos PPCs do curso de Geografia de duas IES confirmam constatações encontradas na pesquisa coordenada por Sérgio

Haddad (BRASIL, 2002), na década de 1990, ao afirmar a posição marginal da modalidade de ensino da EJA, tanto na formação de seus professores como no espaço que ocupa no ambiente acadêmico e científico, nas políticas educacionais (sobretudo as mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica), e comprovada também no levantamento realizado na etapa inicial desta tese, que data da última década.

A seguir, serão apresentados os PPCs do curso de História participantes da pesquisa e suas respectivas análises.

6.2.2 Os PPCs de licenciatura em História

As Instituições de Ensino Superior – IES do sistema ACADEMICO que oferecem o curso de Licenciatura em História presencial são as cinco listadas no Quadro 13:

Quadro 13 - IES que oferecem o curso de graduação em História Licenciatura

IES COM LICENCIATURA EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Do mesmo modo que na subseção anterior, serão apresentados os PPCs do curso de licenciatura em História de cada IES listada no quadro anterior, conforme os elementos: ano de publicação do documento, concepção de educação, concepção de formação de professores, perfil do egresso, estrutura curricular, conteúdos curriculares, estágios curriculares e referência à EJA.

O PPC que será apresentado no Quadro 14 é da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Quadro 14 - Apresentação do PPC de História Licenciatura da FURB

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA FURB	
Ano de publicação do documento	2020
Concepção de educação	Não se encontra de forma explícita.
Concepção de formação de professores	<p>“O curso de História – Licenciatura propõe a formação do professor-pesquisador. Para tanto, o currículo contempla a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A estrutura do curso é composta por componentes curriculares que perpassam a articulação entre o Ensino de História, Teoria da História e Pesquisa em História. A formação do professor de História está em consonância com as diretrizes atuais em relação às concepções didático-pedagógicas e às propostas e discussões teórico-metodológicas. Ainda, a formação do professor integra o compartilhamento de componentes curriculares do Eixo de Articulação das Licenciaturas da Universidade e que atendem ao disposto na Resolução MEC/CNE nº 2 de 20 de dezembro de 2019” (p. 27-28).</p>
Perfil do egresso	<p>“O Curso de História da Universidade Regional de Blumenau (FURB) forma profissionais capacitados ao exercício do trabalho de historiador em todas suas dimensões, o que implica pleno domínio dos saberes e fazeres característicos do conhecimento histórico. Isto significa que o Profissional formado por esta Instituição de Ensino Superior (IES) deve estar apto a exercer atividades de docência em História, o que de forma alguma é possível sem a pesquisa histórica e a extensão. Assim, o profissional em questão deve atingir nível de excelência tanto nas atividades docentes que lhe acompanharão durante o Curso, caso, por exemplo, das vinculadas ao Estágio em História, quanto naquelas que dizem respeito à operação historiográfica e à produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigido no último semestre de sua formação. Ou seja, é imprescindível que o professor formado pelo Curso de História desta Instituição de Ensino seja um professor-pesquisador / pesquisador-professor atuando em sala de aula. Afinal, um dos sentidos semânticos da palavra que dá nome a essa disciplina é justamente o de investigação, oriundo do termo grego ἱστορία. Isto significa que o professor de História formado por esta Licenciatura deve compreender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ser capaz de articular estas dimensões suas atividades docentes na educação básica ou em outras atividades que venha a ocupar” (p. 26).</p>
Estrutura curricular	<p>“A organização curricular do curso de História fundamentada a partir das três dimensões [teoria da história, pesquisa em história, didática da história] contempla a formação geral, profissional e complementar do futuro professor-pesquisador de História” (p.49).</p> <p>“Além dos componentes específicos de História, a organização curricular inclui também com o Eixo Articulador das Licenciaturas, determinado pela Resolução FURB Nº 051/2020, de 29 de Julho de 2020, apresentando uma carga horária mínima de 972 h/a em atendimento ao Inciso I do Artigo 11 e ao disposto no Artigo 12 da Resolução MEC/CNE nº 2/2019. O Eixo articulador tem como objetivo a formação do licenciando, trazendo componentes curriculares que são comuns a outros cursos de licenciatura na universidade. (p. 50)”</p> <p>“Os componentes curriculares do curso de História englobam as temáticas de Inclusão, Direitos Humanos, relações Étnico-Raciais, enfocando o estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a História e relações de gênero e a História Ambiental visando</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA FURB

	<p>atender as exigências legais e normativas, como a legislação de temas transversais, a Resolução 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), bem como, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – PNE/MEC” (p. 50-51).</p>
<p>Conteúdos curriculares</p>	<p>“A primeira fase do curso tem como temática específica a Instituição escola, discutida por intermédio das disciplinas de História da Educação e Contexto Socioterritorial da Escola, presentes no Eixo Articulador das Licenciaturas. Além disso, ela contempla uma discussão inicial sobre Teoria da História e História da Historiografia, quando questões relacionadas com as historiografias Antiga e Medieval também são abordadas (p. 55).”</p> <p>“Na segunda fase do curso, o estudante continua a contemplar questões de Teoria da História e História da Historiografia II, abordando obras de autores que vão de Vico a Ranke, período em que se desenvolvem algumas concepções importantes para a Ciência da História, como o Iluminismo, o Positivismo, o Historicismo, as Filosofias da História, dentre outras questões. (p. 56).”</p> <p>“O estudante que adentra a terceira fase do curso começa a entrar em contato com a disciplina de História Medieval, debatendo algumas questões centrais do período, tanto nos territórios que correspondem à atual Europa quanto no que, por convenção, chamamos de Oriente, como no caso de Bizâncio e das comunidades islâmicas, dos séculos V ao X. A continuidade dos estudos teórico-metodológicos se dá com a disciplina de Teoria da História e História da Historiografia III (p. 56).”</p> <p>“A quarta fase do curso é uma continuidade da terceira no que diz respeito à disciplina de História Medieval, mas agora com foco nos séculos X ao XV e considerando o tema da fase, que é a sala de aula. Uma outra novidade desta fase é a Disciplina Optativa I (p. 57).”</p> <p>“O Estágio em História é o principal diferencial da quinta fase do curso. (...) , iniciam-se as disciplinas de História do Brasil I, que contempla os séculos XV ao XVIII em distintos contextos da América Portuguesa, e História Moderna (p.57).”</p> <p>“A sexta fase do curso traz a continuidade do Estágio – mas com o olhar, desta vez, voltado para a produção e análise de material didático a partir das novas linguagens no ensino de História – e da disciplina de História Contemporânea I, sendo essa última responsável por discutir o século XIX em sua complexidade, debatendo, por exemplo, tanto as principais correntes ideológicas que se formaram no período, em especial, o liberalismo e o socialismo, quanto eventos históricos ligados ao Imperialismo. Libras na Educação e Educação Especial aprofundam a formação do licenciando nesta fase, cujo tema central é Educação Inclusiva (p. 58).”</p> <p>“A sétima fase do curso de História aborda com maior ênfase o período contemporâneo a partir da disciplina de História Contemporânea II, enfatizando as duas grandes guerras mundiais (...) O estágio escolar com a disciplina de Estágio em História III, está sustentado pela aplicabilidade de oficinas de História no campo de estágio, aspecto este que já envolve a prática em ensino de História e a organização de relatórios. A prática docente será realizada em instituições escolares no Ensino Médio (p. 58-59).”</p> <p>“A penúltima fase do curso de História (oitava fase) problematiza a temática dos sistemas educacionais. O Eixo das Licenciaturas tem aqui, por exemplo, a disciplina Políticas públicas e legislação da educação. Esta fase também engloba mais quatro disciplinas centrais: História do</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA FURB	
	<p>Brasil II, História Contemporânea III, Estágio em História IV e Projeto de Pesquisa em História (p. 59)".</p> <p>"Por fim, a nona fase do curso de História tem como disciplinas a História do Brasil III e História de Santa Catarina, ambas convergentes entre si, a partir dos debates acerca do Brasil Republicano, em cotejamento com o Estado de Santa Catarina e sua composição cultural diversa. É possível ao estudante a escolha de uma nova disciplina optativa, a segunda da matriz. O eixo central da fase é a disciplina de TCC, que consiste na elaboração de trabalho monográfico de conclusão de curso (p. 60)."</p>
Estágios curriculares	<p>"O estágio do Curso de História – Licenciatura segue a Resolução n. 2, de 2019 do CNE, que mantém as diretrizes da resolução CNE/CP 2/2002, que determina a carga horária mínima dos Cursos de Licenciatura e, em seu artigo 1º, estabelece "II – 400 (quatrocentas) horas de estágio em história a partir do início da segunda metade do curso". O Parecer CNE/CES 109/2002 afirma que "o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão o papel de professor".</p> <p>Entende-se, assim, o estágio como um processo mais longo e construtivo, que realiza uma reflexão acerca da escolarização, bem como sobre a educação não-formal, reconhecendo suas especificidades, perpassando toda a formação do acadêmico de História, estabelecendo uma articulação intrínseca entre teoria, pesquisa e ensino no cotidiano escolar.</p> <p>Os quatro estágios do curso de História – Licenciatura: Estágio em História I, Estágio em História II, Estágio em História III e Estágio em História IV oportunizam a prática de observação, acompanhamento e docência no campo de estágio. (p. 61)"</p> <p>"O Estágio em História I compreende uma investigação sobre as concepções que orientam às diferentes propostas de ensino de História, refletindo sobre a formação do professor de História. Nesta disciplina, o discente inicia sua prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Na disciplina Estágio em História II, o discente continua suas atividades de docência nos anos finais do Ensino Fundamental, agora, dando ênfase ao uso de diversas linguagens no ensino de História. Serão construídas alternativas de produção de material didático para o ensino escolar, no contexto da prática docente. A disciplina de Estágio em História III consiste na construção de saberes no ensino de História, relacionando a importância da pesquisa no ensino de História. O acadêmico fará a prática docente no Ensino Médio. No Estágio em História IV, a prática de docente será desenvolvida em instituições e ou espaços de educação não-formal, evidenciando a relevância da articulação entre o ensino de História e a Educação Patrimonial. (p. 62)"</p>
Referências à EJA	<p>Ao buscar a expressão EJA e Educação de Jovens e Adultos, encontrei uma única referência, na ementa da seguinte componente curricular: Educação Especial: teoria e prática</p> <p>"Ementa: Fundamentos e Organização da Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Acessibilidade. Tecnologias Assistivas. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica, Educação Superior e Educação de Jovens e Adultos. Produção de objetos educacionais relacionados à Educação Especial" (p. 84).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, em continuidade à apresentação dos PPCs de História Licenciatura, se encontra o Quadro 15 com as informações sobre o PPC deste curso na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Quadro 15 - Apresentação do PPC de História Licenciatura da UNESC

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNESC	
Ano de publicação do documento	Não é apresentado.
Concepção de educação	<p>“A educação deve ser direito de todos os cidadãos. Para que seja possível modificar a realidade da sociedade no âmbito regional, é necessário que estas questões sejam discutidas no meio acadêmico. Uma vez que não é a sociedade que deve transformar a educação e sim, a educação deve buscar atingir o objetivo de transformar a sociedade melhorando a qualidade de vida de seus cidadãos” (p. 32).</p> <p>“Quando o modelo de democracia imposto pelo capitalismo revelou-se um agente de fomento da desigualdade social, percebeu-se a necessidade de que se criassem ferramentas que promovessem a inclusão social e a redistribuição de renda.</p> <p>Esse modelo aponta para a necessidade de forças emergentes que combatam a regulação e promovam a emancipação dos indivíduos na sociedade. Neste contexto, percebe-se que as relações emancipatórias que dão autonomia as pessoas, dão-se a partir do acesso ao conhecimento (p. 33).”</p>
Concepção de formação de professores	<p>“O ensino na graduação deve buscar a formação de profissionais com competência técnica e habilidades, capazes de preservar o conhecimento acumulado e de construir novos conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (p. 34).”</p> <p>“Há tendência e concepções que reproduzem preconceitos, perpetuam a opressão e reforçam a desigualdade social. Por isso, o Curso de História da UNESC explicita sua posição contrária a qualquer tendência ou concepção que propicie a dominação, a violência, a intolerância e o preconceito (p. 34).”</p>
Perfil do egresso	<p>“O profissional Licenciado em História deverá estar capacitado para atuar tanto no ensino da disciplina de História, quanto na pesquisa com fontes históricas, visto a indissociabilidade entre professor e o pesquisador. Assim tendo pleno domínio dos conhecimentos teóricos e conceituais do ofício de professor e historiador, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento, estando habilitado ao ensino na rede pública e particular, do mesmo modo que apto a trabalhar em arquivos históricos, em museus, com patrimônio culturais e em instituições culturais, sejam eles públicos ou privados (p. 46).”</p>
Estrutura curricular	<p>“A disciplinas e suas ementas trazem questões acerca da produção e difusão historiográfica, relacionadas na maioria dos casos, ao ensino da História na educação básica de modo a obter o êxito na formação de professores de História comprometidos com a valorização dos campos da História e seu ensino.</p> <p>Essa valorização perpassa os caminhos da pesquisa por isso, no nível de aprofundamento do curso estão os diversos projetos de estágio, projetos de pesquisa e projetos para as práticas como componentes curriculares que resultam na iniciação científica de um professor pesquisador.</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNESC	
	<p>A matriz estrutura a organização curricular do curso ao longo dos semestres e abrange conhecimentos que podem ser agrupados a partir de núcleos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Núcleo Teorias da História; - Núcleo Conhecimentos da História; - Núcleo Comum (Licenciaturas); - Núcleo Saberes Docentes. <p>A matriz oferece ainda disciplinas optativas que se realizam a partir da procura dos estudantes de acordo com suas áreas de interesse que porventura não foram satisfeitas durante o percurso já estabelecido. (p. 49-50)”</p>
Conteúdos curriculares	<p>No núcleo Teorias da História: Teorias da História, Oficina de ensino e pesquisa, História, imagem e som, Ensino e pesquisa em Arqueologia, educação patrimonial, História e cultura indígenas, Oficina de ensino e pesquisa: arquivo e documentação, história da arte, tópicos especiais em história, história ambiental e educação, historiografia.</p> <p>No núcleo Conhecimento Histórico: História da antiguidade oriental, História da antiguidade ocidental, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil, História da África, História de Santa Catarina, História da América, História do pensamento econômico.</p> <p>No núcleo Saberes docentes: História da educação, Psicologia da aprendizagem, Políticas, normas e organização da educação básica, Fundamentos e metodologia da educação inclusiva, Didática.</p> <p>No núcleo Comum: Metodologia científica e da pesquisa, Produção e interpretação de textos, Introdução ao estudo de línguas, Filosofia.</p>
Estágios curriculares	<p>“O fortalecimento do estágio curricular obrigatório e não obrigatório entendido como um ato educativo e formativo dos cursos. O estágio obrigatório é concebido como um processo educativo, previsto na matriz curricular, que objetiva vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão do seu papel social junto à comunidade. O estágio curricular não obrigatório é concebido como aquele em que o acadêmico faz por opção, estando vinculado ao currículo e atendendo às especificidades da área do curso. (p. 83)”</p> <p>A primeira disciplina de estágio, na matriz curricular, se situa no quarto semestre do curso, e possui quatro créditos. O estágio II se encontra no quinto semestre do curso e possui oito créditos. O estágio III está no sexto semestre do curso e possui sete créditos. O estágio IV, última disciplina de estágio do curso, se situa no sétimo semestre e possui quatro créditos.</p>
Referências à EJA	Não há referências à EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência será apresentado o PPC do curso de História Licenciatura da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (Quadro 16).

Quadro 16 - Apresentação do PPC de História Licenciatura da UNIVILLE

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVILLE	
Ano de publicação do	

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVILLE	
documento	2018
Concepção de educação	<p>“A Univille concebe o conhecimento sempre como possibilidade de futuro, possibilidade essa emergente das discussões e diálogos, no presente, acerca do seu papel social na formação inicial, integral e continuada de todos os sujeitos envolvidos na mediação do conhecimento: estudantes, profissionais da educação, pessoal administrativo e comunidades externas. Como diz Morin (2004, p. 55), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Daí a importância de analisar e perceber os movimentos da sociedade e como vêm se configurando nos tempos atuais. (p. 78)”</p> <p>“Assim, a educação precisa contribuir para a formação integral da pessoa e para a prática de sua cidadania. “Ser cidadão significa ter uma visão crítico-reflexiva, traduzido em prática transformadora da realidade, de forma autônoma, responsável e ética” (FREIRE, 1998). Eis o caráter estratégico da universidade, na medida em que a formação por ela propiciada contribui para o desenvolvimento, pelo estudante, das competências necessárias para sua atuação no contexto social e profissional.</p> <p>A Univille, dessa forma, concebe a educação como uma ação comprometida também com o desenvolvimento de competências (...) (p. 79)”.</p> <p>“O Curso concebe a educação como processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de formação humanística, científica e profissional; - De formação que articula e implica práticas de ensino e de aprendizagem que comprometem sujeitos e grupos no desvendamento do mundo social e da complexidade que move e atravessa suas vidas na contemporaneidade; - que tem como centro de suas atenções os estudantes e o meio em que estão inseridos; - que estas aprendizagens, mais do que aquisição de repertórios científicos, devem mirar o que, por que, como, para que e para quem se deve conhecer e produzir conhecimento; e - de desenvolvimeto de “visão crítico-reflexiva” que conduz a práticas transformadoras comprometidas com melhoria das condições de vida. (p. 79-80)”.
Concepção de formação de professores	Não é apresentado explicitamente.
Perfil do egresso	<p>“O egresso licenciado em história da Univille deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as abordagens e os métodos envolvidos na produção e comunicação do conhecimento científico da história; • Desempenhar a função de educador, fundamentado em uma aprofundada formação humanística em que a ética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, o meio ambiente e a educação emancipadora sejam parâmetros e diretrizes de sua atuação; • Analisar e interferir na sociedade por meio da proposição, mediação e/ou implementação de inovações teórico-práticas em história elaboradas; • Planejar, desenvolver, monitorar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem realizadas em seu campo de atuação profissional; • Adotar práticas inclusivas em um mundo contemporâneo marcado pelas desigualdades e diferenças étnico-raciais, de gênero,

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVILLE	
	<p>socioeconômicas e culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a participação de pessoas com necessidades especiais (deficiências físicas/motoras, intelectual, altas habilidades, entre outras) em processos de ensino e aprendizagem transcorridos em espaços formais e não-formais de educação; • Efetivar o ensino com pesquisa fazendo uso de fontes em diferentes suportes e linguagens, teorias e metodologias da história; • Articular teoria e prática na problematização e abordagem de temas de interesse histórico; • Problematizar e interpretar sociedades do presente e do passado com rigor teórico, metodológico e conceitual (p. 84-85)".
Estrutura curricular	<p>“A estrutura curricular dos cursos da Univille, de acordo com Projeto Pedagógico Institucional, tem como principal função materializar as intenções e funções sociais das profissões e, conseqüentemente, dos cursos. Numa sociedade em contínua transformação, os currículos devem proporcionar uma formação que permita ao estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma visão ampla e contextualizada da realidade social e profissional; • o desenvolvimento de competências profissionais e humanas; • o contato com diferentes conteúdos e situações de aprendizagem a partir da flexibilização curricular; • a construção do pensamento crítico e reflexivo; • o aprimoramento de uma atitude ética comprometida com o desenvolvimento social; • o acesso a diferentes abordagens teóricas e a atualizações e inovações no campo de saber do curso; • o contato com diferentes realidades sociais e profissionais através da internacionalização curricular. <p>Além de contemplar tais aspectos, a estrutura curricular da Licenciatura em História está em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais e demais orientações legais.</p> <p>No ano de 2017, foi implantada uma nova estrutura curricular para contemplar a Resolução CNE 02/2015 que determinou, dentre outros aspectos, a ampliação da carga-horária total do curso de 2.800 para 3.200 horas. O curso passou a ter duração de 4,5 anos, totalizando 3.888 horas-aula. A organização curricular continuou a obedecer, tal qual a matriz antiga que vigorará até o final do ano de 2019, a quatro eixos de formação: Núcleo Pedagógico Integrador (NPI); Núcleo de Formação Específica (NFE); Núcleo de Formação Interdisciplinar (NFI); Núcleo de Atividades Práticas (NAP) (p. 85-86)".</p>
Conteúdos curriculares	<p>“O Núcleo Pedagógico Integrador (NPI) é composto por disciplinas de cunho pedagógico e do campo educacional, implementadas de maneira compartilhada por todas as Licenciaturas da Univille (...) No conjunto, as disciplinas do NPI englobam fundamentos e metodologias da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos e educacionais, diversidades e educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (Libras) (p. 86)".</p> <p>“O Núcleo de Formação Específica (NFE) é integrado por disciplinas e demais unidades curriculares voltadas à formação específica em história (ensino e pesquisa), seus fundamentos teóricos e metodológicos. Engloba conteúdos histórico/historigráficos e práticas que permitem a problematização de recortes espaço temporais, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas.</p> <p>O Núcleo de Formação Interdisciplinar (NFI) é composto por disciplinas que enfocam a história em suas inter-relações com outros campos disciplinares, a exemplo das disciplinas História, Educação e Tecnologias Digitais, História e Imagem e Arte, História e Patrimônio</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVILLE	
	Cultural. O Núcleo de Atividades Práticas (NAP) é composto por disciplinas de cunho metodológico e por unidades curriculares dedicadas à formação prática (p. 86-87).”
Estágios curriculares	<p>“O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) da Licenciatura em História tem uma carga horária total de 480 hora/aula, 400 horas-relógio, correspondendo a 20% da carga horária total do curso, em consonância com o disposto nas Resoluções CNE/CP N. 02/2002 e N. 02/2015 que instituíram a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, de graduação plena, de formação de professor de Educação Básica em nível superior. A carga horária é dimensionada em ações formativas, tais como: disciplina, etapas de observação, participação e regência, estudo e sistematização de experiências, orientações específicas e prática escolar (p.150).”</p> <p>“Dessa forma, o estágio na licenciatura em História está estruturado para oportunizar a práxis necessária à formação de educadores, oportunizando espaço de construção/produção, apropriação e transformação de conhecimentos, possibilitando aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente, além de caracterizar-se como um processo interativo de reflexão e análise crítica em relação ao contexto sócio histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece (p.151).”</p> <p>De acordo com a matriz curricular do curso, a primeira disciplina de estágio se situa no quarto semestre e possui 336 horas/aula. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II está situada no quinto semestre do curso e somam-se 144 horas/aula.</p>
Referências à EJA	Não há referências à EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, a apresentação do PPC do curso de História Licenciatura da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Quadro 17). Importa dizer que o arquivo disponível no site da IES é a síntese do projeto, e não sua íntegra. O arquivo disponibilizado na página eletrônica é o que foi investigado.

Quadro 17 - Apresentação da síntese do PPC de História Licenciatura da UNIVALI

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVALI	
Ano de publicação do documento	Não é apresentado.
Concepção de educação	Não é apresentado explicitamente.
Concepção de formação de professores	Não é apresentado explicitamente.
Perfil do egresso	“O licenciado em História deverá ser capaz de produzir e socializar conhecimentos sobre o curso da realidade em diferentes

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVALI

	<p>contextos/civilizações/períodos, estabelecendo correlações e análises, e adotando o ferramental teórico-metodológico e tecnológico necessário a uma prática pedagógica formativa e integral, sustentada em princípios éticos, democráticos, interdisciplinares, com sensibilidade estética e relevância social.</p> <p>Entre as competências trabalhadas na formação deste egresso destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica, a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem. - Dominar os conteúdos básicos que são objetos de ensino-aprendizagem da História na Educação Básica visando ao exercício da alteridade. - Conhecer referenciais históricos, das várias tradições civilizatórias, dominando as diferentes concepções teórico-metodológicas necessárias à investigação e à análise das relações socio-históricas. - Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, em instituições públicas ou privadas, em museus, em órgãos de preservação de documentos, em organizações governamentais e não governamentais. - Atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. - Analisar processos e fenômenos históricos problematizando-os em diferentes linguagens e considerando-os no respectivo contexto. - Adotar condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da diversidade cultural e da vida. - Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades. - Trabalhar na promoção da aprendizagem, em ambientes de ensino, formais e não formais, demonstrando domínio de conteúdos específicos e pedagógicos necessários à formação integral, interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. - Dominar múltiplas linguagens envolvendo tecnologias da informação e da comunicação necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens. (p. 1-2)”
<p>Estrutura curricular</p>	<p>“O Currículo Conectado com a pesquisa, a inovação, a internacionalização e a extensão é uma estrutura ambiciosa de aprendizado que reconceitua a educação na UNIVALI. Ele apoia os estudantes a aprender fazendo pesquisas, mediados pelas tecnologias, com foco na solução de problemas e na produção de ideias com um olhar para o mundo e para o outro.</p> <p>Nesta nova proposta, ensino, pesquisa, extensão universitária, tecnologias, inovação e internacionalização estão alinhados em ações conjuntas em redes não lineares. Com isso, os currículos passam a ser integrados, com mais disciplinas práticas e núcleos integradores de disciplinas para vários cursos, e o ensino ganha mais possibilidades de assumir modelos flexíveis, amigáveis, híbridos, invertidos e de vivências práticas. São novos formatos de cursos, com inserção efetiva nas comunidades de entorno, aprendizagem em ambientes colaborativos e salas de aula reconfiguradas, buscando a transversalidade de áreas e o engajamento, tanto emotivo quanto intelectual, dos estudantes e docentes.</p> <p>Desse modo, na configuração do currículo dos cursos das Escolas do</p>

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UNIVALI	
	<p>Conhecimento serão estruturados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Núcleo Integrado de Disciplinas: que contempla oferta de disciplinas a serem compartilhadas por estudantes de vários cursos e estruturadas por trilhas de conhecimentos denominadas: humanidades, gestão e tecnologias; - Núcleo de Eletivas Interescolas: conjunto de disciplinas de escolha do estudante; - Estágio: disciplinas dedicadas à prática de mercado; - Trabalho de Conclusão de Curso: disciplinas dedicadas à elaboração de projetos com características de inovação e pesquisa; - Projeto Comunitário de Extensão Universitária: disciplinas, projetos e cursos dedicados a práticas extensionistas na comunidade; - International Program: oferta de disciplinas em língua estrangeira, validação de disciplinas cursadas no exterior e oferta de dupla titulação; - Atividades Complementares: atividades personalizadas de acordo com os interesses do aluno (p. 2-3)".
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos podem ser associados às disciplinas identificadas na matriz curricular, que são:</p> <p>Civilizações da Antiguidade Oriental; Estudos Interdisciplinares de Pré-História; Geopolítica; Inteligência Artificial; Educação e Tecnologia; Laboratório de Práticas Interdisciplinares e Extensão Comunitária; Civilizações da Antiguidade Ocidental; História da América; História da África; Pesquisa e Conhecimento; Psicologia da Educação; Laboratório de Práticas Interdisciplinares e Extensão Comunitária; História Medieval; História do Pensamento Político Clássico e Moderno; História do Brasil; Políticas Públicas em Educação; LIBRAS; História Moderna; Teoria da História; Currículo; Estágio Supervisionado – Pesquisa da Prática Pedagógica; História da Ásia; Educação Ambiental e Ética; Planejamento e Organização Curricular; Laboratório de História e Imagem; Historiografia; História de Santa Catarina Colônia e Império; Laboratório História Oral e Memória; História contemporânea; Avaliação Educacional; História da Arte; Educação inclusiva.</p>
Estágios curriculares	<p>“Em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso, o estágio curricular supervisionado no Curso de História é um requisito obrigatório para a aprovação e obtenção de diploma, tendo regulamentação própria aprovada nos conselhos superiores da instituição. O regulamento está disposto na Resolução nº 058/CONSUN-Caen 2015, em acordo com as Leis nº 11.788/08, de 25 de setembro de 2008 e nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN's para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena) e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.</p> <p>Por meio da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, o estágio curricular supervisionado se desenvolverá do 5º ao 8º período, distribuído na matriz curricular da seguinte maneira: 5º período: Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, código 20473 com 60 horas; 6º período: Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, código 20478 com 90 horas; 7º período: Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, código 23426, com 120 horas; 8º período: Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, código 23430, com 135 horas (p. 08)".</p>
Referências à EJA	Não há referências à EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, a apresentação da síntese do PPC do curso de História Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (Quadro 18), única versão encontrada na página eletrônica da IES relativa ao curso de História Licenciatura.

Quadro 18 - Apresentação da síntese do PPC de História Licenciatura da UDESC

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UDESC	
Ano de publicação do documento	2014
Concepção de educação	Não é apresentado explicitamente.
Concepção de formação de professores	Não é apresentado explicitamente.
Perfil do egresso	<p>“O Licenciado em História é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de História. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da História, sobre seu desenvolvimento e suas relações com as diversas áreas; assim como sobre estratégias para a transposição do conhecimento histórico em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de História, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.’ A elaboração da presente proposta curricular para a formação de professores de história na UDESC para o ensino básico considerou como ponto de partida as demandas públicas por profissionais qualificados e as orientações do Ministério da Educação (p.06).”</p>
Estrutura curricular	<p>“A matriz curricular contempla a flexibilidade do currículo, possibilitando adequações permanentes, com vistas à atualização, incorporando as novas tendências e abordagens na produção do conhecimento histórico e de seu ensino. Nessa perspectiva, tem-se como pressuposto a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo a prática de caráter interdisciplinar e constante durante todo o curso, atendendo a uma formação que permita maior inserção do estudante na realidade em que irá atuar (p. 11-12)”.</p> <p>“O currículo proposto possui 3.402 horas/aula, assim distribuídas: 486 h/a de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do Curso; 486 h/a de prática curricular a partir da primeira fase do Curso; 2160 h/a de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 270 h/a de atividades complementares (p. 08).”</p> <p>“A proposta pedagógica ora apresentada tem na docência o eixo articulador do currículo, com o intuito de possibilitar uma formação para o exercício do magistério organizada de forma multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório do tempo presente (p. 10).”</p> <p>“O eixo “Conteúdos Curriculares” é composto por disciplinas</p>

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UDESC

	<p>obrigatórias que tem como objetivo precípua subsidiar a prática docente a partir das diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da formação docente inicial em História (p. 10)".</p> <p>"O eixo "Produção do Conhecimento Histórico" constitui-se de disciplinas teóricas relacionadas à produção do conhecimento em história e que privilegiam a formação teórica do professor, bem como o fortalecimento de seu capital cultural a partir da utilização de ferramentas variadas como as imagens, a literatura, a música, os impressos etc. Que se manifestam na vida cotidiana (p. 10-11)."</p> <p>"O eixo "Didático-Prático" possui um papel integrador no currículo. Nele estão inseridas disciplinas de caráter obrigatório relacionados a prática docente em diferentes ambientes escolares e não escolares de sorte a formar professores capazes de refletir e construir alternativas para ação efetiva na vida cotidiana com as responsabilidades que envolvem o professor de história/ o historiador.</p> <p>O eixo "Aprofundamento de Estudos" é composto pelas disciplinas optativas do currículo as quais estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica do Curso de História da FAED. Tais disciplinas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no Curso, bem como da articulação com o Programa de Pós-Graduação em História (Strictu Senso) a partir de suas linhas de investigação (p. 11)."</p>
<p align="center">Conteúdos curriculares</p>	<p>Os conteúdos podem ser associados às disciplinas identificadas na matriz curricular, que são: Antropologia; História Antiga; História da América; Iniciação à Pesquisa Histórica; Prática Curricular: Ensino de História e suas linguagens; História da África; História de Santa Catarina; História do Brasil; História Medieval; Teoria da História; História Moderna; Didática da História; Organização e Gestão da Escola; Prática Curricular: Imagem e Som; História Contemporânea; Prática Curricular: Patrimônio Cultural; Estágio Curricular Supervisionado; História Indígena; Psicologia da Educação; LIBRAS.</p>
<p align="center">Estágios curriculares</p>	<p>"O curso apresenta uma especificidade pode-se observar que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III são oferecidas em semestre diferentessegundo a entrada, se março ou agosto. Isso ocorre porque a proposta do Curso é de que essas disciplinas de cunho teórico-prático e que pertencem ao eixo dos conteúdos Didático-práticos da matriz proposta estejam interligadas sequencialmente e acompanhem o ano letivo das escolas (p. 10)".</p> <p>Nas turmas com ingresso no primeiro semestre, o estágio está organizado de forma que se inicia no sexto semestre, com cinco créditos. O Estágio Curricular supervisionado II está no sétimo semestre do curso e possui dez créditos. O Estágio Curricular supervisionado III se situa no oitavo semestre do curso e possui doze créditos.</p> <p>Nas turmas com ingresso no segundo semestre, o estágio se inicia no quinto semestre do curso, com cinco créditos. O Estágio Curricular supervisionado II está no sexto semestre, com dez créditos. O Estágio Curricular supervisionado III está no sétimo semestre do curso, e possui doze créditos.</p>
<p align="center">Referências à EJA</p>	<p align="center">Não há referências à EJA.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os quadros dispostos nesta subseção apresentaram os elementos encontrados nos PPCs do curso de História Licenciatura que se referiam objetivamente ao ano de publicação do documento, a concepção de educação, a concepção de formação de professores, ao perfil do egresso, a estrutura curricular, aos conteúdos curriculares, aos estágios curriculares supervisionados e às referências à Educação de Jovens e Adultos. As inferências nesta etapa do trabalho seguirão esta sequência.

Participaram, desta etapa da investigação, cinco IES: FURB, UNESC, UNIVILLE, UNIVALI e UDESC. Duas delas: UNIVALI e UDESC apresentaram em suas páginas eletrônicas a síntese do PPC do curso de História Licenciatura, ou seja, não foi apresentado o projeto na íntegra. Optou-se, neste trabalho, por utilizar os documentos publicados nos referidos sites destas duas instituições: as sínteses.

Duas IES: UNESC e UNIVALI não apresentam em seus PPCs sua data de publicação. Apesar disso, é possível verificar que sua última atualização ainda não atende a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, mas atendem à Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A FURB é a única IES, do universo pesquisado, no curso de História Licenciatura, que tem seu PPC atualizado (publicado em 2020) atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2019. Quanto às demais, a UNIVILLE tem sua publicação em 2018, e a UDESC em 2014.

Não foi identificada uma concepção de educação explicitada nos PPCs da FURB, UNIVALI e UDESC. No documento da UNESC se verifica a defesa da ideia da educação para todos, e que o papel da educação é modificar a realidade da sociedade, já que a educação deve buscar atingir o objetivo de melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos. Afirma-se ainda que o capitalismo e sua democracia fomentam a desigualdade social, e que se faz necessário encontrar caminhos para promover inclusão social e redistribuição de renda. O caminho envolve a emancipação dos sujeitos e autonomia, que se dão com o acesso ao conhecimento. Encontram-se críticas à opressão, discriminação e preconceitos.

A concepção apresentada pela UNESC, embora de caráter progressista, e citando reiteradamente Paulo Freire, pode ser associada à uma vertente reformista em defesa à educação que salva a sociedade dos males de uma economia mal gerida, passível de recuperação. Tal pensamento, veiculado nas mídias, nas

políticas importadas de organismos multilaterais, em discursos nos mais diversos setores, é associado por Frigotto (1995) à uma modernização da teoria do capital humano. Para Antunes e Pinto (2017), a teoria do capital humano é uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal, ela concebe a força de trabalho como capital.

O dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria empregabilidade, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um empreendimento a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102).

A concepção de educação identificada no PPC da UNIVILLE ressalta o papel do conhecimento na formação de cidadãos, e cita Paulo Freire no intuito de demonstrar a ideia da importância da formação integral dos sujeitos, a prática comprometida com a transformação da realidade, de forma ética, autônoma e responsável. Reiteradamente cita o desenvolvimento de competências como incumbência fundamental à educação. Assim como no PPC da UNESCO, encontra-se neste, o objetivo da educação na formação de sujeitos comprometidos com práticas transformadoras para a melhoria das condições de vida da sociedade. A seguinte citação demonstra a concepção de educação, e sociedade, alinhada aquela defendida pela UNESCO:

Desde a década de 1990 ocorrem discussões nacionais e internacionais sobre a educação e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, compreendida como processo de desenvolvimento de competências para fazer frente aos desvendamentos e desafios do mundo social e do Planeta no novo milênio. Em termos gerais, com base nos pilares delineados pela Unesco para a educação do século XXI, pode-se considerar que tais competências incluem, de forma não exclusiva, a capacidade do estudante de (DELORS, 2000): • Aprender a conhecer: inclui as capacidades de formular problemas, definir objetivos e especificar e aplicar metodologias, técnicas e ferramentas na solução de problemas; • Aprender a fazer: implica ser capaz de empregar conceitos, métodos, técnicas e ferramentas próprios de determinado campo profissional; • Aprender a conviver: abrange a capacidade de se comunicar de forma eficaz, trabalhar em equipe, respeitar as normas de convívio social levando em conta os direitos e deveres individuais e coletivos; • Aprender a ser: diz respeito a ser capaz de agir eticamente e comprometido com o respeito aos direitos humanos. Decorridas quase duas décadas do início do século XXI, a proposição dos pilares precisa considerar as transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando e as novas exigências em termos de habilidades para o exercício da cidadania e a inserção no mundo contemporâneo. (UNIVILLE, 2018, p. 73).

No que tange à concepção de formação de professores, encontra-se de forma explícita nos PPCs da FURB e UNESC. A primeira valoriza a formação do professor-pesquisador, ou pesquisador-professor, ressaltando a indissociabilidade curricular entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos três eixos do curso, que são: teoria da história, pesquisa em história e didática da história. Embora apresente tais considerações em diferentes momentos do documento, ressaltando sempre a importância da articulação entre os conhecimentos dos três eixos e das competências necessárias aos professores de história, não há um desenvolvimento de discussões ou ideias sobre as particularidades da ciência pedagógica, da profissão docente e do seu papel na sociedade.

O PPC da UNESC apresenta-se, no que se refere ao tema de formação de professores, de forma mais política e menos técnica, em relação à IES anterior. O documento afirma, no lugar de projeto para formação de professores, seu posicionamento contrário à dominação, intolerância, opressão e preconceitos. No entanto, não deixa de explicitar que os licenciandos devem ser preparados nesta IES para que desenvolvam competência técnica, bem como sejam capazes de acumular o conhecimento historicamente construído, e elaborar novos conhecimentos. Importar lembrar que este PPC, diferente da FURB, não está atualizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2019.

Todas as IES investigadas em seus PPCs do curso de História Licenciatura apresentam seu perfil do egresso. Pode-se considerar que a FURB mantém, neste item, seu discurso em relação à formação de professores, afirmando que:

Forma profissionais capacitados ao exercício do trabalho de historiador em todas suas dimensões, o que implica pleno domínio dos saberes e fazeres característicos do conhecimento histórico. Isto significa que o Profissional formado por esta Instituição de Ensino Superior (IES) deve estar apto a exercer atividades de docência em História, o que de forma alguma é possível sem a pesquisa histórica e a extensão. (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2020, p. 26).

A continuidade do que foi apresentado no tema de formação de professores se justifica pelo fato do documento constituir uma unidade nas suas ideias centrais, neste caso, há uma defesa contundente na capacidade de o professor formado em História ser pesquisador, ter domínio dos conhecimentos específicos desta área da

ciência. Não há explicitação das especificidades pedagógicas da função docente, nem mesmo das singularidades da docência em história.

No que toca o perfil do egresso, a UNESCO se assemelha à IES anterior na defesa de que o egresso deve estar capacitado para atuar em sala de aula, mas também nas pesquisas históricas, uma vez que é necessária a indissociabilidade entre ser professor e ser pesquisador. Acrescenta, no entanto, o domínio dos conhecimentos pedagógicos nesta articulação entre ser professor-pesquisador, e sua habilitação para atuar na educação pública e privada, bem como em arquivos, museus, patrimônio e instituições culturais.

A UNIVILLE elenca as capacidades que os egressos devem ter desenvolvido em sua formação, tais como: conhecer diferentes teorias e métodos de produção do conhecimento científico em história, desempenhar a função de educador com ética, cidadania, compromisso com a diversidade e o meio ambiente, interferir na sociedade com inovações teóricas e práticas em história, planejar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem, adotar práticas inclusivas em um mundo desigual, entre outros.

A UNIVALI apresenta o perfil de seu egresso com semelhanças à IES anterior. Ressaltando que o licenciado em história deve ser capaz de produzir e socializar conhecimentos sobre a realidade em diferentes períodos, contextos e civilizações, com uma bagagem teórica, metodológica e tecnológica que permita o estabelecimento de interlocuções e análises. Tais competências são necessárias para uma prática pedagógica baseada em princípios éticos, democráticos, com relevância social.

Em relação ao perfil do egresso do curso de História Licenciatura da UDESC, há um contraste em relação às IES anteriores, visto que neste documento há uma centralidade na figura do professor, sem reiterações e sobrevalorização na figura da pesquisa e habilidades específicas no domínio teórico, metodológico, conceitual da ciência histórica, como se evidencia no trecho a seguir:

O Licenciado em História é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de História. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da História, sobre seu desenvolvimento e suas relações com as diversas áreas; assim como sobre estratégias para a transposição do conhecimento histórico em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de

aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de História, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 06).

A estrutura curricular da FURB articula os três eixos teoria da história, pesquisa em história, didática da história contemplando “a formação geral, profissional e complementar do futuro professor-pesquisador de História” (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2020, p. 49). Importa ainda chamar atenção para o seguinte:

Os componentes curriculares do curso de História englobam as temáticas de Inclusão, Direitos Humanos, relações Étnico-Raciais, enfocando o estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a História e relações de gênero e a História Ambiental visando atender as exigências legais e normativas, como a legislação de temas transversais, a Resolução 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), bem como, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – PNE/MEC. (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2020, p. 50-51).

O estudo das temáticas de Inclusão, Direitos Humanos, relações Étnico-Raciais, História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, relações de gênero e história ambiental não são trazidos como fundamentais por qualquer justificativa que não as exigências legais e normativas. Tal constatação deixa claro o motivo e a importância das exigências nas políticas educacionais, visto que sem elas estes assuntos provavelmente não seriam abordados, nem reconhecidos e legitimados como pautas.

A estrutura curricular no PPC da UNESC coloca o ensino de História na educação básica e a formação de professores de História comprometidos com a educação e seu campo do conhecimento como elemento de destaque na organização curricular. Sua matriz fica organizada em torno dos núcleos: Teorias da História; Conhecimentos da História; Núcleo Comum (Licenciaturas); Núcleo Saberes Docentes.

A UNIVILLE, em sua organização curricular se orienta em torno de quatro eixos de formação: Núcleo Pedagógico Integrador; Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Interdisciplinar; Núcleo de Atividades Práticas. “Tem como principal função materializar as intenções e funções sociais das profissões e,

consequentemente, dos cursos”. (UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, 2018, p. 85). Entre as capacidades que a organização curricular deve proporcionar aos estudantes, encontram-se as competências profissionais, a capacidade de ter uma visão contextualizada da realidade, o pensamento crítico e reflexivo, entre outros.

A estrutura curricular da UNIVALI conta com programas de inovação curricular, cujo nome do principal é Currículo Conectado,

[...] estrutura ambiciosa de aprendizado que reconceitua a educação na UNIVALI. Ele apoia os estudantes a aprender fazendo pesquisas, mediados pelas tecnologias, com foco na solução de problemas e na produção de ideias com um olhar para o mundo e para o outro (UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 20__, p. 02).

Nesta estrutura, os currículos são integrados, “com mais disciplinas práticas e núcleos integradores de disciplinas para vários cursos, e o ensino ganha mais possibilidades de assumir modelos flexíveis, amigáveis, híbridos, invertidos e de vivências práticas” (UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 20__, p. 02). Em acordo com Sá-Silva *et al.* (2009), os conceitos-chaves presentes no texto do documento têm sentido e contexto e auxiliam o investigador a encontrar sua lógica interna. O léxico presente neste PPC (modelos flexíveis, híbridos) são partes inseparáveis da pragmática da empresa corporativa global, conforme Antunes (2020). A partir da leitura do documento sob uma perspectiva crítica é possível verificar o discurso empresarial no trato das questões curriculares e formativas. A indústria 4.0, de acordo com o autor supracitado, não se restringe à atividade produtiva industrial.

É possível verificar o campo da formação de professores, sobretudo privada, e a educação em geral, ganhando os contornos, a partir de documentos como os PPCs, da indústria 4.0 e da era do trabalho digital com a reestruturação produtiva em vigor. A adequação dos estudantes, tanto no ensino superior quanto na educação básica, às tecnologias digitais, às relações mediadas por plataformas e aplicativos, a lidar com a solução de problemas de forma autônoma, e à centralização da prática em detrimento da práxis, são necessidades da nova morfologia do trabalho no atual estágio do modo de produção capitalista (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Sem romper com a problematização realizada a respeito do PPC anterior, a UDESC inicia sua estrutura curricular, no documento, citando a “flexibilidade do

currículo, possibilitando adequações permanentes, com vistas à atualização, incorporando as novas tendências e abordagens na produção do conhecimento histórico e de seu ensino”. (UDESC, 2014, p. 11). Menciona também a indissociabilidade entre teoria e prática, e ressalta que a proposta pedagógica do currículo apresentado tem a docência como seu eixo articulador.

Com relação aos conteúdos curriculares, a FURB apresenta o detalhamento dos conteúdos de acordo com as disciplinas e as fases do curso. De forma diferente, a UNESC apresenta sua matriz e a organização das disciplinas por semestres. A UNIVILLE não traz tantos detalhamentos quanto a FURB, mas em relação à UNESC, apresenta de forma mais minuciosa seus conteúdos curriculares através dos núcleos que sustentam a estrutura curricular. A UNIVALI e a UDESC se assemelham à UNESC no que tange este item, apresentam somente a matriz curricular e sua organização.

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS na FURB é entendido como “um processo mais longo e construtivo, que realiza uma reflexão acerca da escolarização, bem como sobre a educação não-formal, reconhecendo suas especificidades”. (FURB, 2020, p. 61), e se organiza em quatro semestres consecutivos, a partir da segunda metade do curso, quando os licenciandos atuarão junto à turmas dos anos finais do ensino fundamental (nos dois primeiros semestres de ECS), ensino médio (no terceiro semestre de ECS), educação não-formal no quarto semestre do ESC, “evidenciando a relevância da articulação entre o ensino de História e a Educação Patrimonial”. (FURB, 2020, p. 62).

Os estágios na UNESC são entendidos como um ato educativo e formativo das licenciaturas, além de ser “concebido como um processo educativo, previsto na matriz curricular, que objetiva vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão do seu papel social junto à comunidade”. (UNESC, 20__, p. 83). A primeira disciplina de ECS, na matriz curricular, se situa no quarto semestre do curso, a segunda no quinto semestre, e assim por diante até a quarta e última disciplina de estágio do curso, que se situa no sétimo semestre.

O estágio na UNIVILLE

[...] está estruturado para oportunizar a práxis necessária à formação de educadores, oportunizando espaço de construção/produção, apropriação e transformação de conhecimentos, possibilitando aos alunos que ainda não

exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente, além de caracterizar-se como um processo interativo de reflexão e análise crítica em relação ao contexto sócio histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece (UNIVILLE, 2018, p.151).

As disciplinas de ECS no curso de História Licenciatura da UNIVILLE se organizam em duas componentes curriculares, onde no quarto semestre se inicia e possui 336 horas/aula. A segunda disciplina de estágio está situada no quinto semestre do curso e somam-se 144 horas/aula. Na UNIVALI o ECS se desenvolve a partir do quinto semestre do curso, até o oitavo, somando 405 horas de estágio.

Na UDESC, as três disciplinas de ECS são distribuídas de forma diferente conforme a entrada no curso, se no primeiro ou segundo semestres letivos. Isso acontece porque “a proposta do Curso é de que essas disciplinas de cunho teórico-prático e que pertencem ao eixo dos conteúdos Didático-práticos da matriz proposta estejam interligadas sequencialmente e acompanhem o ano letivo das escolas”. (UDESC, 2014, p. 10). As turmas que entram no primeiro semestre do ano tem o primeiro ECS no sexto semestre do curso, a segunda disciplina de ECS no sétimo semestre e por último no oitavo semestre. Nas turmas com ingresso no segundo semestre, o ECS se inicia no quinto semestre do curso, tendo continuidade o segundo ECS no sexto semestre e por último, o terceiro ECS no sétimo semestre do curso.

As IES UNESC, UNIVILLE, UNIVALI e UDESC não fazem qualquer menção à Educação de Jovens e Adultos. Na FURB se encontra uma referência à EJA na ementa da disciplina de Educação Especial: teoria e prática, onde se encontra:

Fundamentos e Organização da Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Acessibilidade. Tecnologias Assistivas. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica, Educação Superior e Educação de Jovens e Adultos. Produção de objetos educacionais relacionados à Educação Especial (FURB, 2020, p. 84).

Embora tenha sido encontrado um fragmento do PPC mencionando a EJA, o trecho diz respeito à temática da Educação Especial. A partir desta análise pode-se constatar não somente a marginalidade da modalidade de ensino no ambiente acadêmico em relação à formação de seus professores, mas sobretudo a invisibilidade, e a ausência da EJA e dos seus estudantes trabalhadores, enquanto

objetos de estudo, no espaço de preparação, estudo, discussão e formação de seus professores.

Em conformidade com os resultados apontados pela análise dos PPCs do curso de Geografia, os resultados do curso de História confirmam o que Di Pierro afirma em entrevista a Gonçalves (2015) sobre a incipiência dos currículos de formação de professores em relação à preparação para a docência na EJA. Para ela, todo curso de licenciatura deve ter uma disciplina obrigatória sobre EJA, e além disso, o tema deve ser transversalizado pelas outras componentes curriculares, incluindo a disciplina de estágio.

Os resultados desta etapa da pesquisa, em relação ao curso de História Licenciatura, confirmam resultados verificados em pesquisas anteriores, trazidas na parte inicial desta tese, como o levantamento publicado pelo Ministério da Educação, coordenado por Haddad (BRASIL, 2002). Pode-se afirmar que a EJA está no limbo no que se refere à formação de seus professores de História, já que não se insere em forma de tema transversal nas disciplinas do curso, com exceção da FURB, em Educação Especial, e nem há uma disciplina obrigatória ou optativa específica.

Na sequência, serão apresentados e analisados os PPCs do curso de Pedagogia das IES selecionadas para esta pesquisa.

6.2.3 Os PPCs de Pedagogia

Nesta etapa da tese serão tecidas as análises dos cursos de Pedagogia Licenciatura das seguintes IES, consecutivamente: FURB, UNIVALI, UNIBAVE, UNESC, UNIVILLE, UDESC, UNOCHAPECÓ e USJ. A seleção destas instituições, em detrimento das treze encontradas com licenciaturas em Pedagogia, se deu por dois fatores: primeiro, o universo de PPCs que seriam pesquisados somariam treze, o que extropiou a possibilidade e limite deste trabalho, em virtude de tempo para tal empreitada. Segundo fator, considerando que existem dois PPCs de Geografia Licenciatura, e seis PPCs do curso de História Licenciatura, optou-se por analisar oito PPCs do curso de Pedagogia, de modo que todas as IES públicas façam parte da amostra, e uma instituição privada, selecionada aleatoriamente, com sede em cada mesorregião do estado de Santa Catarina.

A USJ e a UDESC têm sua sede na Grande Florianópolis, no município de São José, e Florianópolis, respectivamente, ambas IES públicas. A UNESC tem sua

sede no sul de Santa Catarina, no município de Criciúma. A UNIVALI, com sua sede no município de Itajaí, e a FURB, considerada pública segundo sua página eletrônica, com sede em Blumenau, estão no Vale do Itajaí. A UNIBAVE se localiza na mesorregião Serrana, no município de Orleans. A UNIVILLE, com sede em Joinville, está ao Norte, e a UNOCHAPECÓ, no município de Chapecó, na porção Oeste do Estado.

O primeiro PPC a compor a apresentação desta parte do trabalho é da Universidade Regional de Blumenau – FURB (Quadro 19).

Quadro 19 - Apresentação do PPC de Pedagogia da FURB

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA FURB	
Ano de publicação do documento	2016
Concepção de educação	Não é apresentado explicitamente.
Concepção de formação de professores	<p>“O presente PPC deseja que o egresso se coloque na direção da formação de valores culturais, sociais e éticos explicitados a partir da crença de que outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na estética, são possíveis de serem construídas por meio da docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento (p. 18)”.</p> <p>“O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências de aprendizagens na direção da construção de uma identidade individual, “de si mesmo”, e coletiva, “de pertencimento a uma profissão”, que se transforma ao longo de uma carreira, influenciado pelas suas crenças, compreensões teóricas, pelo contexto educacional em que faz parte, das políticas educacionais, bem como está situado em um contexto cultural, histórico e social (p. 21)”.</p>
Perfil do egresso	<p>“O Curso de graduação em Pedagogia da FURB, grau de Licenciatura em Pedagogia, com base em suas concepções filosóficas, seus objetivos e em consonância com a realidade social e as DCNs, define que o seu egresso deverá: conhecer e articular os conteúdos e metodologias específicas de sua área de atuação profissional; compreender, cientificamente, de forma ampla e consistente, o fenômeno educativo em diferentes âmbitos e especialidades; conhecer e aplicar os processos de ensinar e de aprender e as formas de apropriação do conhecimento historicamente elaboradas; saber ouvir e dialogar; saber realizar leitura crítica da realidade educacional mediante pesquisa para o desenvolvimento de projetos das diferentes áreas do conhecimento; comprometer-se com a aprendizagem dos educandos; respeitar a diversidade humana nos seus múltiplos aspectos; apresentar atitude ativa no trabalho coletivo da gestão escolar e na definição das políticas educacionais; ter compromisso profissional ético visando sua construção individual e coletiva; conhecer e incorporar ao trabalho docente as novas tecnologias de informação e comunicação; ter espírito aberto para o novo e consciência do inacabado; ter autonomia de pensamento para tomar decisões políticas visando uma sociedade mais justa (p. 18)”.</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA FURB	
Estrutura curricular	<p>“O currículo deve oferecer mais compatibilidade com o contexto do mundo contemporâneo, dando ênfase à formação cultural humanística, à internacionalização, à criatividade, inovação, às práticas inter-multi-transdisciplinaridades, isto é, à articulação diferenciada de saberes (p.20)”.</p> <p>“Para fins metodológicos, no currículo de Pedagogia foram agrupados os conceitos em eixos estruturantes. Estes são agregadores dos conceitos e estruturam a distribuição, o desenvolvimento e uma integração dos componentes curriculares ao longo do Curso. Desse modo, não há uma hierarquia de qual conceito vem primeiro ou em qual semestre deve ser trabalhado, pois os conceitos articulam e perpassam os conhecimentos curriculares previstos nas ementas nos diferentes componentes curriculares do Curso.</p> <p>Ainda, os eixos estruturantes contribuem para articulação do Curso ao cumprimento legal das especificidades dos núcleos de formação, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial docente.</p> <p>Em síntese, o objeto de estudo da Pedagogia define os conceitos, agrupados em eixos estruturantes que integram e conectam os conhecimentos curriculares (os saberes, as habilidades e as atitudes), distribuídos em diferentes componentes curriculares em seus núcleos para formação geral, profissional e complementar do/a futuro/a profissional de Educação (p. 22)”.</p>
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos curriculares se orientam pelo trabalho com conceitos nos diferentes eixos estruturantes, conforme descritos a seguir:</p> <p>Eixo: Sociedade, Culturas e Educação/ Conceitos: Direitos Humanos e da Terra, Identidades, Interculturalidade, Diversidades, Alteridade, Inclusão, Ética, Sustentabilidade.</p> <p>Eixo: Educação e Temporalidades Humanas/ Conceitos: Infância, Criança, Adolescência, Juventude, Cognição, Tempos, Espaços.</p> <p>Eixo: Educação e Linguagens/ Conceitos: Multiletramentos, Letramento, Comunicação, Tecnologia, Alfabetização, Arte, Estética.</p> <p>Eixo: Processos de Ensinar e Aprender/ Conceitos: Ensino, Aprendizagem, Didática, Avaliação da Aprendizagem, Conceitos, Metodologias, Tecnologia.</p> <p>Eixo: Gestão Educacional/ Conceitos: Poder, Políticas, Políticas Públicas, Democracia, Cidadania, Currículo, Gestão, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Avaliação Institucional.</p> <p>Eixo: Educação e Pesquisa/ Conceitos: Ciência, Pesquisa, Métodos Científicos em Educação, Professor-Reflexivo. Professor-Pesquisador.</p> <p>Eixo: Modalidades e Contextos em Educação/ Conceitos: Educação Formal; Educação Não-formal; Formação Integral; Pedagogia Social.</p>
Estágios curriculares	<p>“Estágio Curricular Obrigatório no Curso corresponde a 486 horas/aula desenvolvidas na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas atividades de Gestão da escola e noutras modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos em Situação Penal, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Crianças em Situação de Itinerância e Espaços escolares não formais).</p> <p>O estágio curricular no Curso de Pedagogia da FURB é compreendido como processo de articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, não pode ser entendido como experiência profissional a ser desenvolvida num momento isolado e/ou ao final do curso. Em vez disso, precisa ser projetado como atividade que integra toda a formação desde a segunda fase até a sétima, percorrendo este processo formativo em uma</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA FURB	
	<p>perspectiva de transversalidade articulada com os demais componentes curriculares (p. 34)".</p> <p>“Assim, o estágio curricular está constituído pelos seguintes componentes curriculares: Estágio I – Educação Infantil; Estágio II – Educação Infantil; Estágio III – Anos Iniciais; Estágio IV – Anos Iniciais; Estágio V- Gestão Educacional e Estágio VI – Modalidades de Educação. Os estágios serão desenvolvidos na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas atividades de Gestão de Instituições Educativas da Educação Básica, como também nas modalidades definidas nas Diretrizes.</p> <p>No Curso de Pedagogia, o estudante faz a sua imersão no campo profissional já na 1ª fase, ao estudar o componente Curricular: Pedagogia: História e Profissão que, em suas 36 horas de prática como componente curricular, busca o diálogo com o estágio e a profissão no espaço educacional em que ela é exercida. Em continuidade, a partir da segunda fase até a 7ª, ocorrem os Estágios propriamente ditos conforme consta na Matriz Curricular. Cada um deles, com a sua especificidade definida no seu ementário, visa à formação de um profissional pensante da sua própria ação, com conhecimentos científicos e pedagógicos para atuar em uma sociedade diversa e em constante mutação (p. 35)".</p>
Referências à EJA	<p>Foram encontradas dezenove referências à EJA neste PPC.</p> <p>A primeira referência diz respeito a um dos eixos estruturantes do curso: Modalidades e Contextos em Educação, onde a EJA aparece descrita como uma das modalidades (junto à Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância).</p> <p>Outras duas referências aparecem na descrição das componentes curriculares deste eixo supracitado, mas neste momento além da EJA, está a EJA em Situação Penal.</p> <p>No item referente ao estágio obrigatório aparecem três referências à EJA, sendo uma delas em Situação Penal. Embora o estágio seja obrigatório, não é obrigatório que ocorra na EJA, mas é um espaço educativo onde o estágio pode ser realizado.</p> <p>As próximas oito referências à EJA se encontram na ementa e bibliografias da componente curricular situada na sétima fase do curso, intitulada Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Duas referências à EJA são encontradas na ementa da componente curricular Educação Especial.</p> <p>As duas últimas referências à EJA são encontradas na ementa da disciplina optativa intitulada Educação de Jovens e Adultos em Situação Penal.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, será apresentada a síntese do PPC do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, versão disponibilizada em sua página eletrônica.

Quadro 20 - Apresentação da síntese do PPC de Pedagogia da UNIVALI

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVALI	
Ano de publicação do	Não é apresentado.

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVALI	
documento	
Concepção de educação	Não é apresentado explicitamente.
Concepção de formação de professores	Não é apresentado explicitamente.
Perfil do egresso	<p>“O licenciado em Pedagogia estará apto a atuar na Educação Básica, no exercício da docência, no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>O pedagogo deverá ter competência para: Planejar, conduzir, mediar e avaliar o processo educativo na Educação Infantil e Anos Iniciais; Promover a comunicação e interação entre as instituições, família e comunidade; Conhecer e estar sensível aos direitos e necessidades da infância; Organizar o espaço educativo considerando a demanda das crianças; Refletir, avaliar e questionar o cotidiano educativo com base nos referenciais teórico-metodológicos, qualificando o ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade magistério; Conhecer, atuar e articular as políticas educacionais às práticas pedagógicas da EJA; Articular pedagogicamente os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Profissional; Assumir postura investigativa e crítica em face da realidade sociopolítica e educacional brasileira; Conhecer e interagir com os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem; Avaliar, criar e utilizar recursos e procedimentos de ensino, que contemplem diferentes alunos; Mobilizar tecnologias de informação e de comunicação em favor do planejamento, gestão e mediação do processo de ensino-aprendizagem; Gerir o projeto educativo com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (p. 01)”.</p>
Estrutura curricular	<p>“Ao assumir seu efetivo papel, a UNIVALI, desde o seu nascimento como Universidade Comunitária, fundamenta seu compromisso com a produção do conhecimento e com a universalização do saber em todas as áreas do conhecimento. Assim, atenta às demandas socioculturais, políticas e éticas, da sua comunidade de abrangência, se renova continuamente para a oferta de oportunidades de aprendizagens apoiadas por ambientes diversos e mediadores, em construções coletivas do conhecimento, interconectividades em rede, pensamento flexível e criativo, interação livre de restrições espaço-tempo, intercâmbios de culturas e usos compartilhados de recursos. Fundamentado nessas premissas foi que se delinearam as Escolas do Conhecimento e o Currículo Conectado.</p> <p>O Currículo Conectado com a pesquisa, a inovação, a internacionalização e a extensão é uma estrutura ambiciosa de aprendizado que reconceitua a educação na UNIVALI. Ele apoia os estudantes a aprender fazendo pesquisas, mediados pelas tecnologias, com foco na solução de problemas e na produção de ideias com um olhar para o mundo e para o outro (p. 01).”</p> <p>“Com isso, os currículos passam a ser integrados, com mais disciplinas práticas e núcleos integradores de disciplinas para vários cursos, e o ensino ganha mais possibilidades de assumir modelos flexíveis, amigáveis, híbridos, invertidos e de vivências práticas (p. 02)”.</p> <p>“Desse modo, na configuração do currículo dos cursos das Escolas do Conhecimento serão estruturados:</p> <p>- Núcleo Integrado de Disciplinas: que contempla oferta de disciplinas a</p>

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVALI	
	<p>serem compartilhadas por estudantes de vários cursos e estruturadas por trilhas de conhecimentos denominadas: humanidades, gestão e tecnologias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de Eletivas Interescolas: conjunto de disciplinas de escolha do estudante; - Estágio: disciplinas dedicadas à prática de mercado; - Trabalho de Conclusão de Curso: disciplinas dedicadas à elaboração de projetos com características de inovação e pesquisa; - Projeto Comunitário de Extensão Universitária: disciplinas, projetos e cursos dedicados a práticas extensionistas na comunidade; - International Program: oferta de disciplinas em língua estrangeira, validação de disciplinas cursadas no exterior e oferta de dupla titulação; - Atividades Complementares: atividades personalizadas de acordo com os interesses do aluno. - Intercâmbios (p. 02)".
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos curriculares podem ser associados às disciplinas encontradas na matriz curricular:</p> <p>Jogos e Brincadeiras na Infância; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I; História da Educação; Leitura, Interpretação e Produção Textual; Pesquisa e Conhecimento; Laboratório de Práticas Interdisciplinares e Extensão Universitária I; Corpo e Movimento; Educação Musical; Fundamentos e Metodologia: Artes; Projeto Comunitário de Extensão Universitária; Educação Estética; Psicologia da Educação; Fundamentos e Metodologia: Alfabetização e Letramento I; Fundamentos e Metodologia: Matemática I; Textualidades Contemporâneas; Educação de Jovens, Adultos e Trabalhadores; Currículo; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II; Fundamentos e Metodologia: Matemática II; Fundamentos e Metodologia: Alfabetização e Letramento II; Filosofia e Contemporaneidade; Planejamento e Organização Curricular; Fundamentos e Metodologia: Geografia; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura; Educação Inclusiva; Gestão Educacional; Estágio Supervisionado I; Fundamentos e Metodologia: Ciências Naturais; Laboratório de História Oral e Memória; Educação Ambiental e Ética; Sociologia da Educação; Estágio Supervisionado II; Educação e Tecnologia; História de Santa Catarina República; LIBRAS; Avaliação Educacional; Cultura Maker; Estágio Supervisionado III; Políticas Públicas em Educação; Laboratório de Tecnologias para Aprendizagem; Direitos Humanos; Educação e Trabalho; Estágio Supervisionado IV.</p>
Estágios curriculares	<p>“Em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso o Estágio Curricular Supervisionado é um requisito obrigatório para a aprovação e obtenção do diploma. Possui regulamentação própria, aprovada nos Conselhos Superiores da instituição.</p> <p>A disciplina Estágio Supervisionado está alocada do 5º ao 8º período com a carga horária total de 405, distribuída nos quatro períodos de oferta da disciplina tendo como campo de investigação e intervenção os ambientes escolares e outros contextos educacionais, formais e não formais da Rede de Educação Básica, pública ou privada, conveniadas com a UNIVALI (p. 07).”</p>
Referências à EJA	<p>A primeira referência à EJA encontrada está situada no perfil do egresso, em que o pedagogo deverá ter competência para: “Conhecer, atuar e articular as políticas educacionais às práticas pedagógicas da EJA (p.01)”. A segunda referência está na matriz curricular, onde se encontra a</p>

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVALI	
	disciplina Educação de Jovens, Adultos e Trabalhadores na terceira fase do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 21 a seguir apresenta o PPC do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

Quadro 21 - Apresentação do PPC de Pedagogia do UNIBAVE

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE	
Ano de publicação do documento	2018
Concepção de educação	<p>“Os debates atuais acerca da educação brasileira no que tange as propostas formativas implicam uma análise do fenômeno educacional capaz de permitir aos estudantes incorporarem-se ao desenvolvimento tecnológico e econômico, marcadamente globalizado, e, ao mesmo tempo, participar da vida democrática e exercitar a cidadania, objetivos ainda a serem plenamente alcançados na sociedade brasileira e para os quais os cursos de licenciatura se constituem como parte integrante na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. A participação da vida democrática, pressupõe que, no contexto escolar, a democracia seja uma possibilidade tanto no ponto de partida, como a realidade do ponto de chegada (SAVIANI, 2006) (p. 26).”</p> <p>“O Unibave, sendo uma instituição comunitária, tem se comprometido em ‘promover educação para atender às necessidades humanas de forma sistêmica, criativa e sustentável’ (p.27).”</p> <p>“A problemática da qualidade da educação e da escola representa um dos grandes desafios do cenário brasileiro. Entre as condições que colaboram para esse desafio situa-se a evasão, detectada por meio do acompanhamento do número de matrículas anuais na Educação Básica e no Ensino Superior. Essas condições expressam a necessidade de uma política de efetivos investimentos na educação que beneficiem, entre outras demandas, a formação de profissionais em nível superior para atuarem com competência científica, técnica e humana na construção de uma educação transformadora e comprometida com as especificidades educacionais. Por decorrência, a valorização social da profissão também é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Perpassam, portanto, pelos limites e possibilidades da dinâmica não só pedagógica, mas também econômica, política, social e cultural da totalidade social (p. 40).”</p>
Concepção de formação de professores	<p>“Entendemos que é papel dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior o enfrentamento das demandas postas aos profissionais da educação. Tal postura faz parte da formação crítica que seja capaz de fazer frente às complexidades do contexto educacional brasileiro (p. 35).”</p> <p>“Em relação ao Curso de Pedagogia, este contribui na formação de professores da educação para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, comprometendo-se com a formação de profissionais para atuarem na melhoria da qualidade da educação na região de abrangência do Centro Universitário e outras regiões de atuação (p. 38).”</p>
Perfil do egresso	“O perfil de formação preconizado para o licenciado em Pedagogia do

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE	
	<p>Unibave segue as orientações da Resolução nº 2, de julho de 2015 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), especialmente em seu artigo 4º, que define como finalidade do Curso de Pedagogia: a formação de professores para atuarem no magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal. Também legitima a atuação na Educação Profissional e nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas não-escolares, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, com postura ética, crítica e comprometida com a qualidade da educação. Para atender tal finalidade, as DCNP (BRASIL, 2006) indicam que as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (p. 50).”</p> <p>“A partir do perfil do egresso proposto pelo curso de Pedagogia do Unibave, o pedagogo estará apto a atuar com ética e compromisso em prol de uma sociedade mais justa e igualitária; atuar com crianças da Educação Infantil e Anos iniciais de forma a oportunizar seu desenvolvimento integral; atuar para a promoção da aprendizagem nas diferentes fases do desenvolvimento humano em espaços escolares e não-escolares; utilizar os diferentes meios de comunicação na educação e nos processos pedagógicos; lecionar as diferentes áreas do conhecimento que competem à sua atuação pedagógica de maneira interdisciplinar; promover a articulação entre escola-família-comunidade; ter postura investigativa e propositiva acerca dos problemas educacionais e socioculturais, sobretudo com relação as diversidades; participar da gestão em espaços escolares e não-escolar; produzir conhecimento sobre a realidade sociocultural, sobre os processos de ensinar e aprender, organização do trabalho educativo, propostas e práticas pedagógicas (p. 51).”</p>
Estrutura curricular	<p>“A estrutura curricular é delineada prevendo os conteúdos básicos e específicos para o curso organizados em: Núcleos de Estudos Básicos, Núcleo de Fundamentos da Educação, Núcleo de Educação e Docência, e Núcleo de Práticas de Ensino e Núcleos de Prática como componente curricular, todos organizados com vistas a abranger com profundidade o percurso necessário à formação consistente ao perfil do egresso conforme proposto pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), definido pelo Colegiado do Curso de Pedagogia e aprovado pelo CAS conforme Resolução 139/2016 de 01/12/2016 (p. 56).”</p>
Conteúdos curriculares	<p>“Na organização curricular, discutida, elaborada e organizada pelo NDE e aprovada pelo Colegiado do Curso encontram-se previstos conteúdos e atividades que atendem aos eixos da formação e revelam as inter-relações com a realidade nacional e internacional da educação (p. 60).”</p> <p>“O núcleo de estudos básica, destacado na cor azul acontece, predominantemente, nas fases iniciais do curso e corresponde a cerca de 7% da carga do curso. A núcleo de fundamentos da educação (disciplinas destacadas em verde claro) são destinadas cerca de 18% das horas totais do curso. O tempo de estudos dedicados aos objetos de ensino (disciplinas na cor amarela) correspondem a cerca de 32% da carga horária, conforme determina o §5º do artigo 13 da Resolução nº 2/2015. As atividades relacionadas as práticas de estágio, destacadas na cor roxa perfazem um total de 12,5% da carga horária do curso, juntamente com as atividades de prática como componente curricular (cor laranja), com 12,5% (p. 62).”</p> <p>“Além das disciplinas específicas, temos as atividades de Estágio Curricular Supervisionado (400 horas) e o Trabalho de Conclusão de Curso (120 horas). O restante da carga horária do curso (200 horas) é</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE	
	considerado como atividade complementar, conforme determina a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) (p. 62).”
Estágios curriculares	<p>“Compreendido como período de exercício pré-profissional, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2006 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, o Estágio Curricular se integra ao PPC de Pedagogia, estimulando que o acadêmico interaja com o ambiente de trabalho, visando o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício profissional.</p> <p>O Estágio Curricular Supervisionado é realizado em áreas das Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na área de serviços e apoio escolar, compreendidos no curso de Pedagogia do Unibave como Gestão Escolar (p. 71-72).”</p> <p>“O Estágio Curricular Obrigatório no curso de Pedagogia é realizado nas escolas da Educação Básica, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em atividades que se coadunem com o currículo do curso tais como planejamento, execução, coordenação e acompanhamento das tarefas próprias do setor da educação e de projetos e experiências educativas não-escolares, assim como na Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>A carga horária destinada ao Estágio Curricular é de 400 horas, atendendo ao disposto no Art. 13º da DCN para formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2015). Estas 400 horas são realizadas em três estágios distribuídos em: 150 horas na quinta fase (Educação Infantil – Creche e Pré-escola); 150 horas na sexta fase (anos iniciais do Ensino Fundamental); e 100 horas na sétima fase (área de Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos) (p. 73).”</p>
Referências à EJA	<p>Foram encontradas dezesseis referências à EJA. A primeira se refere às escolas da região onde se situa o UNIBAVE, em que se apresenta a área de atuação dos pedagogos.</p> <p>A segunda referência está nos objetivos específicos do curso: “Formar docentes com possibilidade de atuação e na Educação de Jovens e Adultos (p. 47).”</p> <p>A terceira e quarta referências dizem respeito à disciplina na matriz curricular, intitulada Educação de Jovens e Adultos, situada no sexto semestre do curso, com uma carga horária total de 30h, que se enquadra no núcleo de educação e docência.</p> <p>A quinta e sexta referências se trata das atividades práticas como componente curricular, em que um dos exemplos citados trazem um “Projeto “Confabulando no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos”, com as acadêmicas da 6ª fase do curso nas disciplinas de Literatura Infantil e Textualização e Estágio voltado para a Educação de Jovens e Adultos. A partir dos estudos com fábulas voltadas para o trabalho pedagógico à educação de jovens e adultos e sistematizado em práticas de ensino desenvolvidas no estágio (p. 65).”</p> <p>A sétima referência diz respeito à possibilidade de atuação dos pedagogos, em que a EJA está entre estes espaços educativos.</p> <p>A oitava e nona referência se referem à EJA como campo de estágio.</p> <p>As demais referências estão presentes na componente curricular de Educação de Jovens e Adultos, na sexta fase do curso, ementa e bibliografias: “Concepções, políticas e práticas da EJA. Currículo, planejamento e avaliação no ensino da Educação de Jovens e Adultos (p. 181).”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência (Quadro 22), será apresentado o PPC do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Quadro 22 - Apresentação do PPC de Pedagogia da UNESC

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNESC	
Ano de publicação do documento	Não é apresentado.
Concepção de educação	<p>“A educação deve ser direito de todos os cidadãos. Para que seja possível modificar a realidade da sociedade no âmbito regional, é necessário que estas questões sejam discutidas no meio acadêmico. Não é a sociedade que deve transformar a educação e sim, a educação deve buscar atingir o objetivo de transformar a sociedade melhorando a qualidade de vida de seus cidadãos.</p> <p>Freire (2001), afirma que a transformação da realidade social ocorre quando o processo de educação torna-se mais democrático, menos elitista e menos discriminatório, sem isentar o Estado de sua obrigatoriedade neste processo (p. 12)”.</p> <p>“As Instituições de Ensino têm a missão de disseminar o conhecimento em todas as áreas e para todas as camadas da sociedade. Baseado na premissa de que o conhecimento liberta, percebe-se a importância de tirar o cidadão de um estado de alienação tornando-o um sujeito crítico que traz contribuições efetivas para melhoria da qualidade de vida de seus pares (p.12-13).”</p>
Concepção de formação de professores	<p>“A formação do profissional da educação capaz de assumir na prática, uma postura crítica, ética e consciente de que sua função implica em: criatividade, responsabilidade, companheirismo (espírito de grupo), humildade, respeito e comprometimento. Deve ser dedicado; interessado, responsável, buscando atuar de forma reflexiva, investigativa e interativa para que haja coerência entre sua teoria e prática. Deve ter domínio da tecnologia educacional e das metodologias de ensino nas diferentes concepções de educação. Deve ter sólida formação teórica, sendo produtor de conhecimentos científicos. Enfim, deve apresentar uma postura comprometida eticamente com a aprendizagem e a formação do cidadão como agente de transformação (p. 24).”</p>
Perfil do egresso	<p>“Formação geral obtida pela análise e reflexão investigativa, que lhe possibilite ampla visão da realidade nos aspectos sócio-econômico, político e cultural; Instrumentalização pedagógica que lhe possibilite assumir, com competência a condução do processo de ensino-aprendizagem; Comprometimento com a educação, com o papel social e político da escola e, por consequência, com o aluno. Consciência de que conhecimentos construídos têm valor, implicações, antecedentes, consequências e relações com o cotidiano, e devem contribuir para a melhoria da condição de vida das pessoas e da própria sociedade; Consciência da necessidade de constante atualização, o que implica na consciência de suas limitações, gosto pela leitura e apropriação de novos conhecimentos; Organização, criticidade, criatividade, humildade, responsabilidade, autonomia, investigação científica e comprometimento com a educação transformadora.</p> <p>O conjunto de componentes curriculares de modo articulado contribuem para formar o egresso tanto no aspecto dos conteúdos necessários ao desenvolvimento pessoal e profissional bem como a forma, ou seja, as competências requeridas para o exercício da profissão pedagogo. As disciplinas de formação geral, de fundamentos da educação, de</p>

	pesquisa e iniciação profissional, de processos pedagógicos e optativas vão dando contorno ao perfil profissional, observando as DCNs Pedagogia e o PPI (p. 24).”
Estrutura curricular	<p>“A matriz curricular é composta por núcleos disciplinares como formação geral; fundamentos da educação; pesquisa e iniciação profissional; processos pedagógicos e optativas.</p> <p>Esses núcleos disciplinares se organizam para que o processo formativo seja orgânico. Os ementários e seus respectivos conteúdos e bibliografias são atualizados com o intuito de qualificar a formação profissional com excelência. Cada uma das disciplinas que compõem o currículo procura estabelecer relações entre teoria e prática oportunizando aos estudantes a compreensão da complexidade presente nas práticas pedagógicas (p. 24-25).”</p>
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos curriculares estão associados aos núcleos: Formação Geral (disciplinas: Metodologia Científica e da Pesquisa, Produção e Interpretação de Textos, Filosofia); Fundamentos da Educação (disciplinas: História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da aprendizagem, didática, Filosofia da educação, Teorias e Saberes da Infância, Teorias e Saberes do Currículo, Políticas, Normas e Organização da Educação Básica, Avaliação da aprendizagem); Pesquisa e Iniciação profissional (disciplinas: Pedagogia e Profissão Docente, Gestão de Processos Educativos, Seminário de Integração Curricular, Estágio Supervisionado –Educação Infantil, Estágio Supervisionado – séries iniciais, Estágio Supervisionado - Magistério, Gestão e EJA, Pesquisa em Educação, TCC, Pedagogia nas Organizações, Fundamentos psicopedagógicos do ensino); Processos Pedagógicos (disciplinas: Fundamentos das Linguagens Artísticas, Literatura infanto juvenil, Fundamentos do Movimento e da Corporeidade, Processos pedagógicos de educação infantil, Processos Pedagógicos de Alfabetização e Letramento, Processos Pedagógicos de História, Processos Pedagógicos de Geografia, Processos Pedagógicos de Ciências, Processos Pedagógicos de Matemática, Processos Pedagógicos de Língua Portuguesa, Processos Pedagógicos de Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Metodologia da Educação Especial, Ensino e aprendizagem no mundo digital, LIBRAS); Optativas.</p>
Estágios curriculares	<p>“No curso de Pedagogia está estabelecida a carga horária de 300 horas que devem ser cumpridas pelo acadêmicos nas disciplinas de Estágio I que focaliza a Educação Infantil, o Estágio II que acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Estágio III que enfatiza a docência no Curso de Magistério e na Educação de Jovens e Adultos e nas atividades de apoio a gestão. Cada grupo de 15 alunos conta com um professor orientador que acompanha o processo de estágio. Para a realização dos estágios é observada a legislação vigente com a geração de termos de compromisso com as escolas públicas e privadas para a sua realização. Os alunos são aprovados observando a média e frequência estabelecida pela IEs. Os alunos fazem a socialização dos estágios na sala de aula para os próprios colegas (p.51-52).”</p> <p>Não foi encontrado no PPC os semestres onde se situam cada uma das disciplinas de Estágio obrigatório.</p>
Referências à EJA	<p>A primeira referência à EJA foi encontrada no objetivo geral do curso: “Habilitar profissionais para exercer funções de Magistério na Educação Infantil, Séries/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educativos (p. 23).”</p> <p>A segunda, terceira e quarta referências dizem respeito à última</p>

	<p>disciplina de estágio do curso, em que “se enfatiza o magistério, a educação de jovens e adultos e as atividades de apoio a gestão (p. 38).”</p> <p>As três últimas referências dizem respeito à componente curricular da sexta fase do curso, intitulada Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE será apresentado no Quadro 23.

Quadro 23 - Apresentação do PPC de Pedagogia da UNIVILLE

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVILLE	
Ano de publicação do documento	2021
Concepção de educação	<p>“Desde a década de 1990 ocorrem discussões nacionais e internacionais sobre a educação para o século XXI e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, compreendida como o processo de desenvolvimento de competências para fazer frente aos desafios do mundo contemporâneo. Em termos gerais, com base nos pilares delineados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, do inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para a educação do século XXI, pode-se considerar que tais competências incluem, de forma não exclusiva, a capacidade do estudante de (DELORS, 2000):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conhecer: inclui as capacidades de formular problemas, definir objetivos e especificar e aplicar metodologias, técnicas e ferramentas na solução de problemas; • Aprender a fazer: implica ser capaz de empregar conceitos, métodos, técnicas e ferramentas próprios de determinado campo profissional; • Aprender a conviver: abrange a capacidade de se comunicar de forma eficaz, trabalhar em equipe, respeitar as normas de convívio social levando em conta os direitos e deveres individuais e coletivos; • Aprender a ser: diz respeito a ser capaz de agir eticamente e comprometido com o respeito aos direitos humanos. <p>Decorridas quase duas décadas do início do século XXI, a proposição dos pilares precisa considerar as transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando e as novas exigências em termos de habilidades para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho contemporâneo. Entre os estudos internacionais que discutem tais mudanças, é possível citar o realizado pelo Institute for The Future (IFTF), um grupo ligado à University of Phoenix que se dedica a pesquisas sobre mudanças sociais e no mercado de trabalho. O relatório Future work skills 2020 apontou seis grandes indutores de mudanças disruptivas com impactos sobre as habilidades para o trabalho no século XXI (IFTF, 2011) (p. 128-129):</p> <p>Extrema longevidade, Ascensão de sistemas e máquinas inteligentes, Mundo computacional, Ecologia das novas mídias, Superestruturas organizacionais, Mundo conectado globalmente.</p> <p>“Para atender aos pressupostos, reforça-se a noção de educação não apenas como processo de formação profissional, mas também como o de inserção do profissional da educação na realidade social com possibilidades de participar do desenvolvimento local e global e intervir nele (P. 143).”</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVILLE	
Concepção de formação de professores	Não é apresentado explicitamente.
Perfil do egresso	<p>“De modo geral, com base no PDI e nos PPCs dos cursos de licenciatura propõe-se que o profissional licenciado na Univille esteja capacitado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver compreensão das abordagens e métodos envolvidos na produção e comunicação dos saberes em sua área de conhecimento, incluindo as tecnologias da informação; • desempenhar a função de educador, fundamentado em uma formação humanística, em que a ética, a estética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, com o meio ambiente e com o ensino e a aprendizagem sejam os parâmetros do seu trabalho; • interferir no contexto social, mediante a proposição e a implementação de alternativas teórico-práticas no seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, pelo envolvimento com a realidade que o cerca, considerando a multidimensionalidade do trabalho pedagógico; • planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão criando condições de inovação em sua área de atuação; • Apresentar senso crítico perante a realidade sociocultural; • perceber-se como profissional da educação (identidade na docência) (p. 144)”.
Estrutura curricular	<p>“A estrutura e os conteúdos curriculares dos cursos da Univille, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional, têm como principal função materializar as intenções e funções sociais das profissões e, conseqüentemente, dos cursos. Diante de uma sociedade em contínua transformação e das demandas sociais, os currículos devem proporcionar uma formação que permita ao estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma visão ampla e contextualizada da realidade social e profissional; • o desenvolvimento de competências profissionais e humanas; • o contato com diferentes conteúdos e situações de aprendizagem por meio da flexibilização curricular, incluindo-se aqui a curricularização da extensão; • a construção do pensamento crítico e reflexivo; • o aprimoramento de uma atitude ética comprometida com o desenvolvimento social; • o acesso a diferentes abordagens teóricas e a atualizações e inovações no campo de saber do curso; • o contato com diferentes realidades sociais e profissionais por intermédio da internacionalização curricular; • Contato com Componentes curriculares Institucionais que possibilite o desenvolvimento de um perfil de egresso que contemple competências e habilidades relacionados à missão, visão e valores institucionais e que serão desenvolvidos por meio dos seguintes eixos formativos institucionais: I - Ética e competências socioemocionais; II - Cidadania, direitos humanos e justiça social; III - Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental; IV - Pensamento científico na abordagem e problematização da(s) realidade(s) e na proposição e construção de soluções; V - Inovação e empreendedorismo de base tecnológica, de negócios e social (p. 147-148).”
Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares podem ser associados aos conhecimentos envolvidos na organização curricular da matriz do curso: Diversidade e Educação Inclusiva, Educação e Tecnologias Digitais, Metodologia da Pesquisa, História da Educação, Libras e Códigos de Comunicação, Filosofia, Linguagens e Educação, Psicologia da Educação, Metodologias Ativas em Educação, Currículo, Cultura e Sociedade,

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNIVILLE	
	Didática, Educação e Patrimônio Cultural, Fundamentos e Organização Curricular, Políticas e Legislação Escolar, Políticas e Gestão Escolar.
Estágios curriculares	Não há um item específico sobre Estágios curriculares neste PPC. Na matriz do curso pode-se identificar que há três disciplinas de Estágio, a primeira situada no sétimo semestre do curso, intitulada Estágio Educação Infantil e Anos Iniciais I, a segunda intitulada Estágio Educação Infantil e Anos Iniciais II, na oitava fase, e a terceira e última, intitulada Estágio Educação Infantil e Anos Iniciais III, no nono semestre do curso.
Referências à EJA	Existem três referências à EJA: duas estão presentes em um quadro que sintetiza as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em que a Meta 10 diz “Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (p. 136)”. A terceira referência à EJA aparece na ementa da disciplina Processos e Práticas Educacionais na Educação Não Formal e Informal, situada no terceiro semestre do curso. A ementa diz: “Integração do acadêmico à realidade social e ao trabalho do Pedagogo na Educação não formal e informal. Processos sociais e educação. Movimentos sociais. Organização não governamental e redes. Levantamento e sistematização de dados sobre oportunidades educacionais tais como: museus, espaços culturais, empresas, casas de terceira idade, acampamentos, bem como na educação de jovens e adultos. Temas integradores: direitos humanos e cidadania, culturas indígenas e africana. Planejamento e aplicação de práticas didático pedagógicas (p. 169).”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O PPC do curso de Pedagogia que será apresentado no Quadro 24 é da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Quadro 24 - Apresentação do PPC de Pedagogia da UDESC

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UDESC	
Ano de publicação do documento	2010 (Ajuste curricular publicado na RESOLUÇÃO Nº 004/2018 – CONSEPE)
Concepção de educação	A concepção de educação não é apresentada explicitamente, no entanto encontra-se explícita a concepção de escola (nos objetivos específicos do curso): “Assegurar ao futuro docente o entendimento da escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças de natureza étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais (físicas, cognitivas, emocionais e afetivas), escolhas sexuais, entre outras (p. 20).”
Concepção de formação de professores	“A proposta pedagógica tem na docência o eixo articulador do currículo, com o intuito de possibilitar uma formação multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório da contemporaneidade (p. 22).” “o Curso de Pedagogia é defendido como um espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e são buscadas

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UDESC	
	<p>alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública (p. 12).”</p> <p>“Para além da discussão acerca da formação de especialistas ou generalistas defende-se a necessidade do curso formar o pedagogo como intelectual, para que ele saiba perceber os nexos da educação com a sociedade e nela intervir (p. 12).”</p>
Perfil do egresso	<p>“O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>Atuar com ética e compromisso no exercício profissional.</p> <p>Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento.</p> <p>Atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, jovens e pessoas adultas (EJA).</p> <p>Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p> <p>Atuar em espaços educativos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo.</p> <p>Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos.</p> <p>Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.</p> <p>Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras.</p> <p>Participar da gestão de instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.</p> <p>Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre acadêmicos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros.</p> <p>Analisar criticamente os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar (p. 20-21-22).”</p>
Estrutura curricular	<p>A organização curricular é definida em três eixos: Educação, cultura e sociedade; Teoria e prática pedagógica; Diversificação e Aprofundamento de Estudos.</p> <p>“Os três eixos entrecruzam-se e ganham sentido em torno da docência. O eixo “Educação, Cultura e Sociedade”, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais figura como “Estudos Básicos”, é composto por disciplinas obrigatórias que tem como objetivo precípua subsidiar a prática docente a partir das diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de estudos da Pedagogia. Com esse eixo buscamos auxiliar o futuro pedagogo na compreensão do mundo atual - fugindo do “presentismo” de análises – a partir de um trabalho que envolva compromissos éticos, políticos e sociais. Nesse sentido, justifica-se a presença neste eixo de disciplinas vinculadas à pesquisa como, por exemplo, “Pesquisas em</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UDESC	
	<p>Educação”.</p> <p>O eixo “Teoria e Prática Pedagógica” possui um papel integrador no currículo, além de também contemplar conhecimentos dos Estudos Básicos. Nele estão inseridas disciplinas de caráter obrigatório, além do Estágio Curricular Supervisionado, voltadas aos saberes teórico-práticos relacionados à profissão. Entendemos que seu caráter integrador se expressa principalmente através das disciplinas aqui denominadas de “Práticas Educativas”. Ao longo do curso serão oferecidas quatro disciplinas com esta finalidade distribuídas em diferentes fases do currículo.</p> <p>O eixo “Diversificação e Aprofundamento de Estudos” é composto pelas disciplinas optativas do currículo as quais estão relacionadas com as áreas de pesquisa e excelência acadêmica do Curso de Pedagogia da FAED (p. 23-24).”</p>
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos curriculares se associam aos três eixos citados na célula anterior deste quadro, e às disciplinas da matriz curricular:</p> <p>Filosofia e Educação; História e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia e Educação; Pesquisa em Educação; Educação e Infância; Antropologia e Educação; Políticas e Planejamento da Educação no Brasil; Currículo: questões conceituais; Currículo e Contemporaneidade; Educação das Relações Etnicorraciais; Educação, Gênero e Sexualidade; Juventude e Educação; Trabalho, Conhecimento e Tecnologia; Trabalho de Conclusão de Curso; Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades; Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização; Leitura e Literatura Infante-Juvenil; Educação Especial e Educação Inclusiva; História e Ensino; Língua Portuguesa e Ensino; Matemática e Ensino; Geografia e Ensino; Ciências e Ensino; Música e Ensino; Fundamentos da Didática; Didática: organização do trabalho docente; Libras; Artes Visuais e Ensino; Teatro e Ensino; Mídia e Educação; Produção Textual; Revisão Textual; Planejamento e Avaliação na Educação Infantil; Planejamento e Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Curricular Supervisionado.</p>
Estágios curriculares	<p>“A Universidade do Estado de Santa Catarina considera estágio curricular um processo interdisciplinar e avaliativo, articulador da indissociabilidade teoria/prática e ensino/pesquisa/extensão que objetiva proporcionar ao acadêmico-estagiário espaços para criação de alternativas que possibilitem a sua formação profissional (p. 63).”</p> <p>No curso de Pedagogia o estágio curricular enfatiza o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade regular e de Educação de Jovens e Adultos). O estágio terá um total de 360 horas, distribuído entre o quarto e o sexto semestres do Curso.</p> <p>As disciplinas de que respondem pela carga horária de estágio são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio Curricular Supervisionado I ✓ Estágio Curricular Supervisionado II ✓ Estágio Curricular Supervisionado III
Referências à EJA	<p>Com relação às referências à EJA: A primeira diz respeito à disciplina optativa (tópico especial) intitulada Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Entre as disciplinas obrigatórias do Eixo Teoria e Prática Pedagógica, está a componente curricular Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, na terceira fase do curso, cuja ementa assim se apresenta: “Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA. Políticas de atendimento à infância e aos jovens e adultos. Projeto Político-</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DA UDESC	
	<p>Pedagógico para a Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA: planejamento, avaliação institucional e Propostas Curriculares. Metodologias de trabalho (p. 43).”</p> <p>Em seguida, se encontra na ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I: “Conhecimento de instituições e contextos de Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) e de instituições e contextos de educação não escolar. Análise da organização do trabalho pedagógico. Articulação entre docência e gestão escolar. Observação e análise da sala de aula nos anos iniciais e no cotidiano institucional da educação infantil e a sua articulação com os demais espaços da escola e instituições da comunidade. Elaboração e socialização do relatório de estágio (p. 43).”</p> <p>Outra referência se encontra na ementa da disciplina Educação e Juventude: “As diferentes concepções de juventude. Jovens, escolarização e trabalho. Jovens, participação política e movimentos sociais. Culturas e sociabilidades juvenis na sociedade contemporânea. Juventudes e políticas públicas no Brasil. Processos educativos na Educação de Jovens e Adultos: âmbito escolar e não escolar (p. 47).”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A apresentação que será realizada no Quadro 25 é da síntese do PPC do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

Quadro 25 - Apresentação da síntese do PPC de Pedagogia da UNOCHAPECÓ.

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNOCHAPECÓ	
Ano de publicação do documento	2014
Concepção de educação	Não é apresentado explicitamente.
Concepção de formação de professores	Objetivo geral do curso: “Formar educadores entendidos como profissionais de sólida formação, com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, capazes de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades, que consigam investigar e produzir conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana (p. 04).”
Perfil do egresso	“Profissionais-cidadãos, com autonomia intelectual, consciência ambiental, criativos, protagonistas, críticos, com atitude investigativa, capacidade para a resolução de problemas, sensibilidade social, clareza epistemológica, habilidade de renovação do conhecimento e de localização de informações, de expressão escrita e oral, de interação e relacionamento interpessoal, capacidade para trabalhar com os novos recursos de comunicação, com conhecimentos técnico-científicos e culturais, habilidade para o uso das novas tecnologias, para o trabalho

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNOCHAPECÓ	
	<p>coletivo e interdisciplinar e comprometimento ético-político na defesa de direitos (p. 06).”</p> <p>I - compreender o contexto sociocultural, político, econômico e educacional dos processos escolares e não-escolares;</p> <p>II- reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais, as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos estudantes nas suas relações individuais e coletivas para propor alternativas para sua atuação profissional;</p> <p>III - compreender a formação profissional como um processo contínuo de auto aperfeiçoamento e de domínio teórico-investigativo do campo da educação;</p> <p>IV - compreender as abordagens do conhecimento pedagógico e conteúdos que fundamentam o processo educativo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>V - planejar, implementar e avaliar projetos educativos contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica;</p> <p>VI - integrar diferentes conhecimentos e tecnologias de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e não-escolares;</p> <p>VII - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>VIII - investigar situações educativas, realizando diagnósticos de problemas e estudos de contextos, identificando contradições, propondo intervenções e elaborando argumentos para a produção de conhecimentos;</p> <p>IX - reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras (p. 06-07).”</p>
Estrutura curricular	<p>“A elaboração da matriz curricular do Curso de Pedagogia parte de pressupostos teóricos e metodológicos que visam atender ao perfil do egresso do curso, aos objetivos definidos, de modo a apresentar-se com flexibilidade, no cumprimento da carga horária estabelecida. Esta matriz curricular tem como base legal e normativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP N.1, de 15 de maio de 2006), a Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação e Sequencial da Unochapecó (Resolução N.164/CONSUN/2010) e a Política para Oferta de Cursos de Graduação na modalidade Licenciatura (Resolução N. 087/CONSUN/2011), que também são obrigatórias (p. 09).”</p>
Conteúdos curriculares	<p>“Os conteúdos discutidos e apresentados na matriz curricular através dos componentes curriculares definidos consideram, em suas ementas, os seguintes fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos ontológicos e histórico-sociais; - Fundamentos ético-epistemológicos; - Fundamentos e conteúdos básicos para a formação profissional; - Fundamentos e conteúdos técnicos específicos do trabalho profissional; - Núcleo de saber complementar ao trabalho profissional. <p>Os conteúdos se apresentam nas modalidades de disciplinas (formação pré estabelecida) e seminários, oficinas, estágios, pesquisa e atividades curriculares complementares (formação livre) do trabalho pedagógico.</p> <p>EIXO I – Fundamentos da Educação e Profissão (1º e 2º períodos);</p> <p>EIXO II - Fundamentos da Educação e Práticas Educativas Escolares e não escolares (3º e 4º períodos);</p> <p>EIXO III - Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e relação</p>

APRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DO PPC DE PEDAGOGIA DA UNOCHAPECÓ	
	pesquisa, ensino e extensão (5º e 7º períodos); EIXO IV – Teorias e Metodologias do Ensino e Anos Iniciais (7º e 8º períodos) (p. 09).”
Estágios curriculares	<p>Não há um item específico destinado ao tema do Estágio Curricular Supervisionado.</p> <p>“Será de extrema importância a articulação permanente entre a pesquisa, o estágio curricular, compreendido enquanto espaço em que o estudante terá de maneira sistêmica e supervisionada a vivência junto às Instituições da Comunidade, implementando o conhecimento de base organizativo-pedagógico e construindo saberes como elemento constitutivo de sua prática (p. 15).”</p> <p>A primeira disciplina de Estágio se encontra no quarto semestre do curso, com uma carga horária de 80h. A segunda se situa no quinto semestre, com a mesma carga horária. O Estágio Supervisionado III está no sexto semestre, com 40h, e o Estágio IV no sétimo semestre com 80h. Por último, no oitavo semestre se encontra a quinta disciplina de estágio, novamente com uma carga horária de 80h.</p>
Referências à EJA	<p>A primeira referência à EJA se situa nos objetivos específicos do curso: “Formar professores (as) para exercer a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (p. 05).”</p> <p>A segunda, e última, referência se encontra na matriz curricular, onde no sétimo semestre do curso está a componente curricular Educação de Jovens e Adultos, com uma carga horária de 80h.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, o Quadro 26, com a apresentação do PPC do curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José – USJ.

Quadro 26 - Apresentação do PPC de Pedagogia do USJ

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO USJ	
Ano de publicação do documento	2019
Concepção de educação	<p>“A prefeitura tem como princípio que o acesso e permanência são direitos inalienáveis e deveres do Estado, considerando indispensável o direito constitucional da educação pública universal, gratuita, aberta a todos aqueles que desejam dar prosseguimento aos estudos e garantir os conhecimentos necessários para sua vida profissional (p. 12).”</p> <p>“A educação é um direito fundamental básico garantido pela Carta Magna de nosso país, e para que possa ser ofertado no âmbito nacional é necessária a preparação da docência de forma qualificada e diversificada, ofertada pelas diversas instituições de ensino superior da rede pública e privada (p. 39).”</p>
Concepção de formação de	“É consensual que a constituição de um bom professor não se resume apenas de teoria, embora não se negue sua grande relevância. Um

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO USJ	
professores	<p>professor deve alinhar as reflexões teóricas com ações práticas, haja vista que é a partir da ação e da reflexão que ocorre o processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais que cabe (PEREZ; GOMES, 1992, p. 108) (p. 38).”</p> <p>“Formar profissionais comprometidos com a educação pública como direito de todos, subsidiando-os para atuarem em diversos contextos educacionais, especialmente nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (p. 39).”</p>
Perfil do egresso	<p>“Ao concluir a graduação, o profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José teve acesso a uma formação sólida que o possibilite assumir com ética e compromisso as atividades docentes em instituições educativas e em outras atividades em instituições sociais, atuando com qualidade e comprometimento profissional, sendo capaz de defender, por meio da sua atuação, o direito e a igualdade de oportunidades a todos os sujeitos, o exercício pleno da cidadania e da inclusão social (p. 57).”</p>
Estrutura curricular	<p>“A construção da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia conta com contribuições da comunidade acadêmica, do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante do curso para avançar qualitativamente na formação docente. Sua composição tem por base na já citada Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 01 de julho de 2015. Ressalta-se que, de acordo com os princípios estabelecidos por esta resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia garante na matriz curricular, conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial (p. 58).”</p>
Conteúdos curriculares	<p>Os conteúdos curriculares se associam com as disciplinas dispostas na matriz curricular: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Educação e infância, Leitura e produção textual, Metodologia científica, Psicologia da Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Seminário integrador interdisciplinar, Psicologia da Aprendizagem, Didática, Educação Inclusiva, Jogos e Brincadeiras na Educação, Educação e Estética, Estrutura e Funcionamento da Educação básica, Docência na Educação Infantil, Docência em Matemática, Docência em Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, Educação, Mídias e Tecnologias Digitais e Comunicação, Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, Docência em Geografia, Docência em História, Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Docência em EJA, Docência em Ciências, Docência em Sexualidade e Gênero, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, Prática da Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva, Metodologia do Projeto de Pesquisa, Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e EJA, Corpo e movimento, Educação em Espaços não Escolares, Políticas Públicas e Educação, LIBRAS, Educação Ambiental, Produção de Artigos para conclusão de curso.</p>
Estágios curriculares	<p>“O Estágio Supervisionado com carga horária de 408 horas (distribuídos nas modalidades de Educação Infantil (136 horas), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (136 horas) e na Educação de Jovens de Adultos e</p>

APRESENTAÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA DO USJ	
	<p>Gestão Educacional (136 horas), constitui um momento único na vida do acadêmico (a) no sentido de possibilitar aos mesmos o contato com a realidade pedagógica nos campos de estágio da rede pública de ensino. O estágio dará a possibilidade de uma práxis pedagógica que se fundamenta nos termos de uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a relação ação-reflexão-ação (p. 44-45).”</p> <p>O Estágio Supervisionado na Educação Infantil se situa no quinto semestre do curso; seguido pelo estágio nos Anos Iniciais no sexto semestre; e por último, em Gestão Escolar e EJA no sétimo semestre.</p>
Referências à EJA	<p>As referências à EJA encontradas neste PPC dizem respeito, na ordem em que estão dispostas:</p> <p>Aos princípios assumidos pelo USJ com a formação docente “sólida e comprometida com a Educação Básica, especialmente nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (p. 38).”</p> <p>À missão do curso de Pedagogia, objetivo geral do curso, e perfil do egresso, semelhantes ao princípio de comprometimento com a formação docente citada na referência anterior.</p> <p>Ao Plano Municipal de Educação de São José, Lei 5.487, que “reconhece os esforços que o município terá que fazer em relação à Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (p. 40).”</p> <p>À definição de docência plena na formação dos licenciandos: “a docência plena se constitui, para os docentes do USJ do curso de Licenciatura em Pedagogia, na capacitação dos futuros pedagogos para atuarem nas modalidades da Educação Infantil, Anos Iniciais e na Educação de Jovens de Adultos/ Gestão Educacional percebendo o significado de seu aprendizado articulando ao contexto da vida social concreta desses sujeitos (p. 43).”</p> <p>À disciplina de Docência em EJA, no sexto semestre do curso, que tem como ementa: “Legislação, políticas públicas e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As diferentes formas de organização curricular do trabalho na EJA. Programas e processos didático-pedagógicos da EJA. EJA e EAD. Bases conceituais e os documentos oficiais Nacionais (BNCC (2017) e DCNEB (2013) (p. 91).”</p> <p>À disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e EJA, que tem como ementa: “Formação do professor de jovens e adultos. Observação, planejamento, docência e avaliação do processo ensino aprendizagem. Constituição de Projeto de Trabalho na Educação de Jovens e Adultos/Gestão. Prática e Ação pedagógica para a criança na Gestão/EJA. Teoria e as Práticas desenvolvidas. Espaços da Educação na Gestão/EJA. Observação participação, intervenção, registro, interpretação e análise da prática pedagógica na Gestão/EJA (p. 95).”</p>

Elaborado pela autora (2021).

Enquanto prelúdio das análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, ou de suas sínteses, de Pedagogia, das IES selecionadas para a investigação, algumas ponderações devem ser tecidas. Em um primeiro plano, em relação às sínteses que foram disponibilizadas nas páginas eletrônicas das seguintes IES: UNIVALI e UNOCHAPECÓ, consideramos pertinente utilizá-las, embora não contemplem a íntegra do documento oficial do PPC, pois sendo uma síntese apresentam os aspectos principais e mais relevantes que pretendem entregar ao público.

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) é a única IES pública e municipal investigada neste trabalho, e a mais jovem, somando menos de vinte anos de existência. Seu PPC, do curso de Pedagogia, explicita que as vagas nas universidades públicas e gratuitas no Estado, em geral, são ocupadas por ex-estudantes de escolas privadas e muitas vezes de outros estados, e um dos seus principais objetivos é proporcionar ensino superior gratuito e de qualidade para moradores do município e de baixa renda, que não podem arcar com os custos de graduações em IES privadas.

Para iniciar a análise dos PPCs, com base nos elementos escolhidos para serem verificados nestes documentos de cada IES investigada, é apresentado no quadro a seguir um comparativo do ano de publicação, uma vez que tal informação é relevante se for considerado o alicerce das políticas educacionais que dão amparo para sua produção e configuração.

Quadro 27 - Ano de publicação dos PPCs do curso de Pedagogia

ANO DE PUBLICAÇÃO DOS PPCs DE PEDAGOGIA	
FURB	2016
UNIVALI	Não é apresentado
UNIBAVE	2018
UNESC	Não é apresentado
UNIVILLE	2021
UDESC	2010
UNOCHAPECÓ	2014
USJ	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o quadro 27, a UNIVALI e a UNESC não apresentam o ano de publicação de seus Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia, no entanto, é possível afirmar que são posteriores ao ano de 2015, uma vez que atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução nº 2, DE 1º de Julho de 2015. A UNIVILLE possui o PPC mais recente, publicado em 2021, seguido pela USJ, em 2019, UNIBAVE, em 2018, FURB, em 2016, UNOCHAPECÓ, em 2014, e a UDESC, em 2010, que apresentou em sua página eletrônica, além do PPC, o ajuste curricular publicado na

Resolução nº 004/2018 – CONSEPE (UDESC, 2010), que altera, resumidamente, o semestre de realização de disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado. Todas as IES atendem à Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Com relação às concepções de educação, não foi encontrado de forma clara no PPC da FURB, UNIVALI e UNOCHAPECÓ. A UNIBAVE, conforme quadro 21, associa o fenômeno educacional no contexto de globalização à necessidade de os “estudantes incorporarem-se ao desenvolvimento tecnológico e econômico” (UNIBAVE, 2018, p. 26). Ressalta a vida democrática e cidadania, não plenamente alcançados na sociedade brasileira, como uma das atribuições na formação de professores em busca da construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Diz que a educação deve atender às necessidades humanas de forma sistêmica, criativa e sustentável, mas não expõe quais são as necessidades humanas citadas. Este documento levanta os problemas da educação nacional e regional, bem como da profissão docente, e relaciona com a necessidade de maiores investimentos em educação e valorização da profissão docente, explicitando que os grandes desafios da educação “perpassam, portanto, pelos limites e possibilidades da dinâmica não só pedagógica, mas também econômica, política, social e cultural da totalidade social” (UNIBAVE, 2018, p. 40). A reflexão construída e trabalhada neste PPC, em diálogo com estatísticas oficiais, e políticas educacionais tais como: PNE, DCN, LDB, e autores como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, não foi vista nos PPCs das outras IES.

A UNESCO ressalta que a educação é direito de todos e condição para que seja transformada a realidade regional, e cabe ao ambiente acadêmico esta discussão. Assim como nos demais PPCs desta IES, já analisados nos cursos investigados anteriormente, de forma semelhante apresenta uma concepção de educação cujo caráter democrático tem potencial de libertar e “tirar o cidadão de um estado de alienação tornando-o um sujeito crítico que traz contribuições efetivas para melhoria da qualidade de vida de seus pares” (UNESCO, 20__, p. 12-13).

A UNIVILLE ressalta, em diferentes momentos, a importância das discussões internacionais sobre o tema da educação “compreendida como o processo de desenvolvimento de competências para fazer frente aos desafios do mundo

contemporâneo” (UNIVILLE, 2021, p. 128). Cita a UNESCO e sua indicação para competências dos estudantes no século XXI que envolvem a capacidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, considerando além disso, as mudanças e exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

Para Altmann (2002), tanto os organismos multilaterais, como a UNESCO, quanto as corporações multinacionais, favorecem-se com as reformas no âmbito da educação brasileira, no contexto neoliberal, que abrem as portas para a iniciativa privada no mercado educacional nacional. A crescente subserviência do Estado brasileiro para com os ditames do governo global (SANTOS, 2000), tais como: FMI, Banco Mundial, etc., no contexto do capitalismo e neoliberalismo no século XXI, se verifica nas propostas legais e institucionais para formação dos trabalhadores.

No PPC da UDESC, encontra-se a concepção de escola, que se pode considerar fazer parte da concepção mais ampla de educação, ressaltando que cabe ao processo de formação do pedagogo assegurar um entendimento de escola

[...] como um espaço de cruzamento de culturas e saberes, estimulando a consciência acerca da diversidade, alteridade e das diferenças de natureza étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais (físicas, cognitivas, emocionais e afetivas), escolhas sexuais, entre outras (UDESC, 2010, p. 20).

Além disso, o documento explicita que o cotidiano educacional é complexo, multifacetado e contraditório, reconhecendo os problemas educacionais brasileiros e o papel da universidade diante deles, explicitando que o curso de Pedagogia é um espaço necessário na luta pela educação e pela escola pública.

Importa ainda registrar a crítica tecida neste PPC (UDESC, 2010) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006):

Tais diretrizes pautam a formação do pedagogo para a docência e a gestão. Ainda que pese a qualidade e importância das discussões travadas nos momentos anteriores, não podemos deixar de registrar a convergência da proposta vencedora – consubstanciada na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de maio de 2006 – com discurso, que se pretende consensual, qual seja, a educação está em crise, assim como está em crise o próprio Estado. Segundo seus defensores, trata-se de uma crise de qualidade, cuja solução estaria na implementação de uma nova racionalidade tanto na formação dos professores quanto no gerenciamento do sistema escolar, bem como no Estado como gestor de políticas públicas. Essa racionalidade está diretamente alicerçada na lógica neoliberal, que pressupõe o encolhimento do Estado no que diz respeito ao investimento

em política social em detrimento de sua maximização no atendimento às necessidades impostas pela esfera capitalista (UDESC, 2010, p. 17).

Percebe-se neste documento, de forma clara, o caráter político de um projeto curricular, que se constitui por diferentes forças, muitas vezes contraditórias, concepções em tensão, e pelo posicionamento, que explícito ou não, se apresenta na forma em que atende às determinações legais, na forma que apresenta seu entendimento de formação de professores ou de seu objetivo com a licenciatura que oferece. Neste íterim, o USJ ressalta que a educação pública, gratuita e de qualidade é direito constitucional de todos, mas, além disso, o acesso, a permanência, e o prosseguimento para dar conta das exigências impostas pela carreira profissional são importantes, e deveres do Estado.

Em relação à concepção de formação de professores, e coadunado ao elemento anterior, a FURB considera que o pedagogo formado em sua instituição deve crer “que outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na estética, são possíveis de serem construídas por meio da docência” (FURB, 2016, p. 18). Ainda de acordo com este documento, o desenvolvimento profissional docente é um processo que envolve a construção de uma identidade individual e coletiva, situado em um contexto social, histórico e cultural.

A UNIVALI e a UNIVILLE não apresentam explicitamente sua concepção de formação de professores. A UNIBAVE, por sua vez, afirma que é função do curso de licenciatura “o enfrentamento das demandas postas aos profissionais da educação. Tal postura faz parte da formação crítica que seja capaz de fazer frente às complexidades do contexto educacional brasileiro” (UNIBAVE, 2018, p. 35), de tal modo que os professores possam contribuir na melhoria da qualidade da educação básica. Importa confrontar tal afirmação, com um adendo à contribuição dos professores frente ao contexto educacional brasileiro: a luta pela educação e pela escola pública, que não se dá somente nos espaços escolares, mas também fora deles, como em movimentos sociais, sindicatos, e etc.

A UNESCO afirma que a formação de professores deve garantir aos profissionais uma postura crítica, ética, com uma prática criativa, responsável, humilde, respeitosa, comprometida, reflexiva, investigativa e interativa, com coerência entre teoria e prática. O professor deve ter domínio da tecnologia educacional, metodologias de ensino, e sólida formação teórica. A UDESC afirma

seu intuito de possibilitar uma “formação multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório da contemporaneidade” (UDESC, 2010, p. 22). Além disso, defende a superação da oposição especialista-generalista, para um pedagogo que tenha capacidade de compreender a relação entre educação e sociedade, e assim possa intervir nela.

A UNOCHAPECÓ defende uma sólida formação de professores com conhecimento da dinâmica da escola, da educação e da sociedade, “enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social” (UNOCHAPECÓ, 2014, p. 04). Os professores devem ser capazes de solucionar problemas referentes à prática pedagógica, investigar e construir conhecimentos sobre a educação e a formação humana. A USJ ressalta a importância da formação que associa teoria e prática, de modo que os profissionais formados consigam lidar com as questões reais e concretas da sala de aula. Também afirma a relevância do comprometimento docente com a educação pública.

Shiroma *et al.* (2017) associam a pragmatização da formação de professores, nos desenhos curriculares e conteúdos, as exigências de desenvolvimento de competências profissionais relacionadas àquelas impostas pelo mercado de trabalho, ao que chamam de tragédia docente, em que é preciso desqualificá-los e indicar a solução para um problema posto: supostamente o problema é o excesso de teoria, escassez de conhecimento prático e técnico da sala de aula, falta de flexibilidade na prática e da habilidade de exercer várias funções (polivalência). Exigências relacionadas à capacidade de atuar com mediação de tecnologias, inclusive para dar conta de modalidades híbridas ou à distância, passam a ser colocadas como atribuição da formação profissional.

O elemento nomeado perfil do egresso mantém uma relação direta com a concepção de formação de professores. A FURB define o egresso como o profissional que conhece e articula os conteúdos e metodologias de sua área do conhecimento, compreende o fenômeno educativo, sabe desenvolver os processos de ensinar e aprender e conhece as formas de apropriação do conhecimento, dialoga e interpreta criticamente a realidade, compromete-se com a aprendizagem dos estudantes, respeita a diversidade, tem ética e utiliza as tecnologias da informação e comunicação, está aberto ao novo, e tem autonomia de pensamento.

O egresso da UNIVALI estará apto a atuar na educação básica, bem como no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos. Deve ter competência para planejar, conduzir e avaliar processos educativos, promover interações entre escola, família e comunidade, ser sensível aos direitos da infância, organizar espaços educativos, saber utilizar de referenciais teóricos e metodológicos, articular as políticas educacionais às práticas na EJA e à educação profissional, “assumir postura investigativa e crítica em face da realidade sociopolítica e educacional brasileira” (UNIVALI, 20___, p. 01). Em um contexto de constantes ameaças e patrulhamento ideológico no cenário sociopolítico brasileiro em relação à docência, sobretudo a tentativa de despolitizar a escola, a aptidão, na citação acima, na formação de professores é considerada fundamental e de grande valor.

Vale ressaltar, na esteira do texto supracitado, a importância da formação de professores que se assumam em postura investigativa e crítica diante do contexto social, político e educacional brasileiro. Em primeiro lugar, porque a função da escola é, primordialmente, socializar, difundir e promover o acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, bem como formar sujeitos críticos, conscientes e aptos a viver em sociedade (com pensamento na coletividade em detrimento dos interesses individuais) (LIBÂNEO, 2013). Em segundo lugar, porque a escola tem função, essencialmente, política, assim como seus profissionais, especialmente os professores.

Penna (2018), ao analisar o Projeto Escola sem Partido, e suas implicações, e a ameaça que representa para a educação nacional nos últimos anos, defende a ideia de que o discurso nomeadamente contra a liberdade de cátedra dos professores, em nome da crítica à escola partidária, na verdade é antipolítico e antidemocrático. Segundo o autor, os autores, e defensores do projeto, buscam excluir da escola toda e qualquer referência ao marxismo e ao comunismo, que representam seus opositores e inimigos.

O perfil do egresso da UNIBAVE afirma a atuação profissional com ética, compromisso na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Deve-se promover a aprendizagem nas diferentes fases do desenvolvimento em espaços escolares e não-escolares. Utilizar diferentes meios de comunicação na prática pedagógica, e a interdisciplinaridade, envolvendo o diálogo entre escola, família e comunidade. Assumir atitude investigativa e propositiva diante dos problemas,

participar da gestão escolar, e produzir conhecimentos relacionados à educação e seus processos de ensinar e aprender.

A UNESCO deseja que seu egresso tenha consciência da realidade sócio-econômica, política e cultural, que assuma com competência o processo de ensino-aprendizagem, seja comprometido com a educação, e com o seu papel social na escola, que perceba que conhecimentos têm valor, implicações, antecedentes, consequências, e podem contribuir para a melhoria da condição de vida dos sujeitos na sociedade. O egresso desta IES deve saber da necessidade de atualização, sabendo das próprias limitações, ter gosto pela leitura e apropriação de novos conhecimentos; ter criatividade, humildade, responsabilidade, autonomia.

O egresso da UNIVILLE deve estar capacitado para compreender as abordagens e métodos da produção do conhecimento, incluindo as tecnologias da informação, desempenhar sua função docente com ética, estética, cidadania, compromisso com a diversidade, o meio ambiente. Interferir no contexto social, com senso crítico, envolvendo-se com a realidade ao redor, e reconhecendo a multidimensionalidade do trabalho pedagógico, e “planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão criando condições de inovação em sua área de atuação” (UNIVILLE, 2021, p. 144).

Na UDESC, o egresso deve estar apto a exercer a profissão de forma ética, contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, jovens e adultos, trabalhar com o conhecimento de forma interdisciplinar e adequada a fase do desenvolvimento humano, articular relação de cooperação entre família, escola e comunidade, possuir postura investigativa, integrativa e propositiva diante da realidade para contribuir na superação de desigualdades e exclusão, contribuir nos processos de gestão de projetos pedagógicos, desenvolver pesquisas sobre os estudantes e a realidade sociocultural, sobre processos de ensino e aprendizagem, a organização do trabalho educativo, práticas pedagógicas e políticas educacionais.

O egresso da UNOCHAPECÓ deve ter autonomia, consciência crítica, criativo e com atitude investigativa no enfrentamento e solução de problemas, deve ter sensibilidade social, conhecimentos teóricos e epistemológicos, habilidade em renovar seus conhecimentos, trabalhar com recursos da informação e comunicação, novas tecnologias, e estar apto para o trabalho coletivo e interdisciplinar. Na USJ, ao concluir a graduação, o egresso pode assumir suas atividades docentes com ética e

compromisso, “sendo capaz de defender, por meio da sua atuação, o direito e a igualdade de oportunidades a todos os sujeitos, o exercício pleno da cidadania e da inclusão social” (USJ, 2019, p. 57).

Para verificar de forma comparativa e objetiva as estruturas e conteúdos curriculares, serão apresentados os eixos, núcleos, ou conceitos estruturantes das configurações curriculares, ou seja, as linhas temáticas que orientam a estruturação dos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia. Na FURB, o currículo de Pedagogia formou agrupamentos de conceitos em eixos estruturantes, que são: Sociedade, Culturas e Educação; Educação e Temporalidades Humanas; Educação e Linguagens; Processos de Ensinar e Aprender; Gestão Educacional; Educação e Pesquisa; Modalidades e Contextos em Educação.

Na UNIVALI, a estrutura e conteúdos curriculares contam com “uma estrutura ambiciosa de aprendizado que reconceitua a educação”. (UNIVALI, 20__, p. 01). Os estudantes aprendem pesquisando, utilizando as tecnologias, “com foco na solução de problemas e na produção de ideias com um olhar para o mundo e para o outro” (idem). Os currículos passam a ser integrados com outros cursos, e o ensino passa a ter modelos “flexíveis, amigáveis, híbridos, invertidos e de vivências práticas”. (UNIVALI, 20__, p. 02). A estrutura se organiza em torno dos núcleos: Integrado de Disciplinas, Eletivas Interescolas, Estágio, TCC, extensão universitária, International Program, Atividades complementares e intercâmbio.

É fundamental associar a estrutura curricular da UNIVALI com o léxico e propostas coadunados as propostas educacionais e para o mercado de trabalho no modelo de produção capitalista contemporâneo, sobretudo voltados para uma economia e política periférica (CARCANHOLO, 2014) e subalterna como é o caso do Brasil. Uma das disciplinas obrigatórias presente no currículo do curso é intitulada Cultura Maker.

Na UNIBAVE, a estrutura curricular se organiza em torno dos núcleos: de Estudos Básicos, de Fundamentos da Educação, de Educação e Docência, de Práticas de Ensino e de Prática como componente curricular. Enquanto na UNESC, “a matriz curricular é composta por núcleos disciplinares como formação geral; fundamentos da educação; pesquisa e iniciação profissional; processos pedagógicos e optativas” (UNESC, 20__, p. 24).

Na UNIVILLE, a estrutura curricular se fundamenta nos seguintes eixos formativos institucionais:

I – Ética e competências socioemocionais; II – Cidadania, direitos humanos e justiça social; III – Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental; IV – Pensamento científico na abordagem e problematização da(s) realidade(s) e na proposição e construção de soluções; V – Inovação e empreendedorismo de base tecnológica, de negócios e social (UNIVILLE, 2021, p. 148).

É evidente o vocabulário mercadológico no discurso que se destaca nesta citação supracitada, trazendo como eixos formativos a inovação, empreendedorismo, negócios, competências socioemocionais, construção de soluções. Estes eixos, no entanto, são comuns aos cursos oferecidos pela IES. Nos conteúdos curriculares do curso de Pedagogia, item trazido no PCC, apresenta-se os seguintes temas: Diversidade e Educação Inclusiva, Educação e Tecnologias Digitais, Metodologia da Pesquisa, História da Educação, Libras e Códigos de Comunicação, Filosofia, Linguagens e Educação, Psicologia da Educação, Metodologias Ativas em Educação, Currículo, Cultura e Sociedade, Didática, Educação e Patrimônio Cultural, Fundamentos e Organização Curricular, Políticas e Legislação Escolar, Políticas e Gestão Escolar.

A organização curricular na UDESC é definida em três eixos: Educação, cultura e sociedade; Teoria e prática pedagógica; Diversificação e Aprofundamento de Estudos. A UNOCHAPECÓ organiza sua matriz curricular e conteúdos, orientando suas ementas, a partir dos Fundamentos ontológicos e histórico-sociais; Fundamentos ético-epistemológicos; Fundamentos e conteúdos básicos para a formação profissional; Fundamentos e conteúdos técnicos específicos do trabalho profissional e Núcleo de saber complementar ao trabalho profissional. Alicerçados nestes fundamentos, encontram-se os eixos: Fundamentos da Educação e Profissão (1º e 2º semestres); Fundamentos da Educação e Práticas Educativas Escolares e não escolares (3º e 4º semestres); Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e relação pesquisa, ensino e extensão (5º e 7º semestres); Teorias e Metodologias do Ensino e Anos Iniciais (7º e 8º semestres).

A matriz curricular e conteúdos curriculares do USJ orientam-se em torno dos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da

educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial.

Os estágios curriculares, por sua vez, serão verificados com o objetivo precípuo de investigar a presença ou ausência da EJA nesta componente curricular obrigatória e comum a todos os cursos investigados. Por este motivo, não será problematizada a concepção de estágio presente em cada um dos PPCs, visto que o entendimento de cada IES em relação a esta etapa da formação de professores foi apresentado em cada um dos quadros anteriores.

O estágio curricular da FURB compreende seis componentes curriculares, onde somente no último, o Estágio VI, intitulado Modalidades de Educação, a EJA pode ser considerada campo de estágio, já que as disciplinas anteriores são direcionadas a Educação Infantil, Anos iniciais, e gestão educacional. Na UNIVALI, o estágio compreende quatro disciplinas, do quinto ao oitavo semestre. A síntese do PPC, no entanto, não faz referência à EJA no que tange os estágios curriculares.

Na UNIBAVE, o estágio é realizado nos espaços da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e gestão escolar. O estágio se organiza em três disciplinas consecutivamente a partir do quinto semestre, estando a EJA na última etapa, sétimo semestre, dividindo o lócus com a gestão escolar. Na UNESC, há três disciplinas de estágio, em que a primeira se direciona à Educação Infantil, a segunda aos Anos Iniciais, e a terceira à docência em cursos de Magistério, Educação de Jovens e Adultos e nas atividades de gestão escolar.

Na UNIVILLE, diferente dos demais PPCs, não há um item ou subcapítulo destinado exclusivamente aos estágios. O curso de Pedagogia desta IES possui três disciplinas de estágio curricular, iniciando no sétimo semestre, e encerrando no último semestre do curso, que é o nono. Todas estas componentes se voltam à Educação Infantil e Anos iniciais. Não há menção à EJA nos estágios. Na UDESC, o estágio se organiza em três disciplinas, entre o quarto e sexto semestre, nas quais enfatizam a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade regular e de Educação de Jovens e Adultos).

Na UNOCHAPECÓ, a síntese do PPC não apresenta um item específico sobre os Estágios da Pedagogia. Há cinco disciplinas de estágio, iniciando no quarto semestre do curso, e não há menção à EJA no que tange à estas componentes

curriculares. Na USJ, há três disciplinas de estágio, com carga horária semelhante, que se iniciam no quinto semestre do curso, enfatizando a Educação Infantil. No sexto semestre, o estágio se volta aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e por último, na Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional.

É importante ressaltar o fato de que a maioria das IES, no que se refere aos estágios no curso de Pedagogia, valoriza a educação infantil, e anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento da EJA, que na maior parte das vezes divide o locus da disciplina com a gestão escolar ou até com curso de Magistério. O Quadro 28 apresenta este panorama.

Quadro 28 - Os estágios em EJA do curso de Pedagogia

OS ESTÁGIOS EM EJA DO CURSO DE PEDAGOGIA	
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB	Uma disciplina de estágio enfatiza modalidades de educação, que são: EJA, Educação do campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, EJA em situação penal, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Crianças em situação de itinerância, Espaços Escolares não-formais.
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI	Não há estágio direcionado à EJA.
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE	A EJA divide uma disciplina de estágio com atividades de gestão escolar.
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC	A EJA divide uma disciplina de estágio com atividades de gestão escolar e docência em cursos de magistério.
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	Não há estágio direcionado à EJA.
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	A EJA se apresenta enquanto modalidade dos Anos Iniciais nas três disciplinas de estágio.
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ	Não há estágio direcionado à EJA.
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ – USJ	A EJA divide uma disciplina de estágio com gestão educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível afirmar que em nenhuma das IES investigadas há uma disciplina de estágio direcionada exclusivamente à EJA, como há para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. Em 37,5% das IES analisadas, não há sequer menção à EJA nas disciplinas de estágio curricular. Em 50% do mesmo universo, a EJA divide o locus do estágio com outras atividades (gestão

educacional, curso de Magistério) ou modalidades (Educação do campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, EJA em situação penal, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Crianças em situação de itinerância, Espaços Escolares não-formais). Em 12,5% a EJA aparece no estágio no mesmo plano da Educação Infantil e Anos Iniciais, enquanto modalidade desta etapa da Educação Básica.

A partir deste momento, a ênfase da análise se dá em relação ao lugar que a EJA ocupa nos PPCs do curso de Pedagogia, sobretudo nas disciplinas em que ela é estudada, sendo o principal objeto de estudo ou em lugar secundário. Nos quadros apresentados nesta subseção o elemento *referências à EJA* buscou promover as condições necessárias para penetrar na análise que será realizada neste momento. Na FURB, encontra-se uma componente curricular obrigatória no sétimo semestre da matriz do curso, intitulada Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a EJA aparece na ementa da disciplina Educação Especial. Há uma disciplina optativa que também trata da EJA, mas é voltada aos espaços de privação de liberdade, intitulada Educação de Jovens e Adultos em Situação Penal.

Na UNIVALI, a EJA aparece em um primeiro momento como uma das competências necessárias de espaço de atuação do egresso do curso de Pedagogia. No terceiro semestre do curso, há uma componente curricular obrigatória intitulada Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Importa salientar, em consonância com a teoria social de Marx (NETTO, 2011), que é no interior e na própria dinâmica de espaços dominados pela lógica e processos capitalistas, como acontece em IES privadas, que se encontram as contradições, as dualidades, as resistências e os contrapontos. Embora a EJA não apareça na disciplina de estágio da UNIVALI, e que seu currículo está construído e configurado em uma clara rede de conceitos e movimentos atrelados à dinâmica do grande capital, a disciplina que reconhece, objetivamente em seu nome, que os sujeitos da EJA são, antes de tudo, pertencentes a classe trabalhadora, está na matriz curricular desta mesma universidade.

Na UNIBAVE, há uma disciplina intitulada Educação de Jovens e Adultos, situada no sexto semestre do curso. Nesta IES, há atividades práticas desenvolvidas enquanto componente curricular, e entre elas, encontram-se projetos relacionados às demais disciplinas, realizados por estudantes. Um dos projetos citados é

desenvolvido em turmas de EJA. Na UNESCO, há uma componente curricular na sexta fase do curso, intitulada Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.

Na UNIVILLE, a EJA aparece na ementa de uma disciplina (no terceiro semestre do curso) intitulada Processos e Práticas Educacionais na Educação Não Formal e Informal, embora a EJA seja uma modalidade formal da educação básica. É possível afirmar o lugar de inferioridade em que a EJA está situada neste documento, em que além de invisibilizada no estágio, não está em disciplina específica que trate dela, e aparece em componente curricular de educação não formal e informal.

Na UDESC, a Educação de Jovens e Adultos compõe uma disciplina optativa, e também aparece na componente curricular Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, no terceiro semestre do curso. Nesta universidade, a EJA também aparece na ementa da disciplina Educação e Juventude,

As diferentes concepções de juventude. Jovens, escolarização e trabalho. Jovens, participação política e movimentos sociais. Culturas e sociabilidades juvenis na sociedade contemporânea. Juventudes e políticas públicas no Brasil. Processos educativos na Educação de Jovens e Adultos: âmbito escolar e não escolar (UDESC, 2010, p. 47).

Na UNOCHAPECÓ, existe uma componente curricular situada no sétimo semestre do curso intitulada Educação de Jovens e Adultos. Na USJ, no sexto semestre do curso há uma disciplina intitulada Docência em EJA. É importante ressaltar que o conteúdo da ementa desta disciplina envolve o estudo da BNCC (2018) e da relação entre EJA e Ead. Não é atoa ou mera coincidência o texto da ementa que associa a EJA à BNCC e à EaD, embora a EJA não esteja presente neste documento e política nacional. Sabe-se, conforme sessões anteriores desta tese, que há uma tendência crescente nos cursos EaD no Brasil, em geral de iniciativas privadas, que tem ganhado uma fatia do mercado da educação cada vez maior no país.

No Quadro 29 se apresenta o panorama dos cursos de Pedagogia, das IES investigadas, que possuem disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas, sobre a EJA.

Quadro 29 - Cursos de Pedagogia e disciplinas de EJA.

IES/TIPO DE DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB	Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos em Situação Penal
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI	Educação de Jovens, adultos e Trabalhadores	
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE	Educação de Jovens e Adultos	
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC	Processos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.	
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE		
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC	Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA	Educação de Jovens e Adultos
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ	Educação de Jovens e Adultos	
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ - USJ	Docência em EJA	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme se apresenta no Quadro 29, a única IES que não possui componente curricular sobre a Educação de Jovens e Adultos é a UNIVILLE. Com exceção da UDESC, todas as demais IES, possuem disciplina específica e exclusivamente voltada à EJA. Somente a FURB e a UDESC oferecem disciplina optativa sobre a EJA.

Com relação à disciplina obrigatória especificamente sobre a EJA, com base em Di Pierro (GONÇALVES, 2015), a UNIVILLE e a UDESC têm a avançar. No entanto, esta autora ressalta também a importância de o tema estar transversalizado nas demais disciplinas, o que acontece na UDESC, nas disciplinas de: Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA; Educação e Juventude e Estágio Curricular Supervisionado. Na UNIVILLE aparece somente em Processos e Práticas Educacionais na Educação Não Formal e Informal.

Na FURB, além da disciplina obrigatória sobre a EJA, ela aparece na disciplina de Educação Especial, e Estágio. Na UNIVALI, a EJA consta apenas na disciplina obrigatória. Na UNIBAVE, além da disciplina obrigatória, a EJA se encontra no Estágio e em atividades práticas enquanto componente curricular. Na UNESC, encontra-se na disciplina obrigatória e o Estágio. A UNOCHAPECÓ possui a EJA somente enquanto disciplina obrigatória. O USJ apresenta a EJA na disciplina obrigatória e no Estágio.

Assim, pode-se concluir que os cursos de Pedagogia apresentam um avanço em relação aos cursos de Geografia e História investigados, no que se refere à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, nem todos os cursos de Pedagogia em seus PPCs apresentam a EJA enquanto tema transversalizado nas componentes curriculares e nos Estágios, e em disciplinas obrigatórias, demonstrando assim que ainda têm a avançar na configuração de seus currículos para que a EJA seja abordada e os egressos estejam mais bem preparados em sua atuação nesta modalidade de ensino.

Na sequência, serão apresentadas as considerações finais desta tese, retomando algumas discussões relevantes das duas primeiras sessões deste trabalho, em interlocução com a pesquisa desenvolvida nesta, sexta, sessão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990, no Brasil, é reconfigurada, de modo que pela primeira vez é reconhecida legal e formalmente como modalidade de ensino e parte da Educação Básica, e se vê internacionalmente chamada a contribuir com a universalização do ensino fundamental e com a redução do analfabetismo do país. A redemocratização política com o fim da ditadura militar na década de 1980 impulsionou um novo cenário na educação em todo território nacional, concomitante ao crescimento de uma democracia burguesa, que pregou, e segue pregando, os ideais de liberdade e igualdade para todos os cidadãos brasileiros. A escolarização é aclamada e elevada ao posto de principal e potencial componente da meritocracia, pela qual todos os sujeitos crianças, jovens ou adultos podem alcançar os mesmos patamares de bem-estar e qualidade de vida, a depender única e exclusivamente de seus esforços.

É neste contexto que, de forma integralmente associada, está a reconfiguração do mercado de trabalho e do padrão de acumulação do capital, disparados pelo próprio caráter cíclico da estrutura econômica do capitalismo. O Brasil se situa neste contexto e nesta conjuntura de forma particular, em virtude de sua posição de país periférico no sistema, mas mantém relação direta e objetiva com o panorama econômico, político e social internacional. A crise econômica mundial iniciada com maior intensidade na década de 1970, foi se instalar com maior força em nosso país na década de 1980 perdurando até a década seguinte. Como implicações dos acontecimentos daquele período e das relações hegemônicas da sociedade burguesa, é possível citar o novo modelo de produção industrial, toyotista, em substituição ao taylorismo e fordismo em crise, resultando em novas exigências de qualificação dos trabalhadores, bem como na demissão em massa e surgimento de novos tipos de emprego precarizados, desregulamentados e desprotegidos.

O neoliberalismo assume múltiplas funções: pressionar a abertura das economias periféricas e seus mercados para o capital internacional, manter e intensificar a dependência econômica e política dos países mais pobres e vulneráveis em relação aos países de economia central e ao governo global (comandado em sua quase integralidade pelos EUA, caracterizado pela ideia de

interesse compartilhado cujos órgãos são reconhecidos pelas siglas FMI, BM, ONU, UNESCO, etc.), instaurar uma ideologia entre a classe trabalhadora que desacredita no serviço público e defende as iniciativas privadas, que confia na ascensão social e mobilidade social dependente do trabalho e esforços individuais, e que compreende a democracia existente como forma de organização e ordem política da sociedade mais justa e avançada.

A EJA e a formação de professores se situam em essência e fenômeno neste contexto. Seus sujeitos, estudantes e professores, representam o lócus da efetivação da democracia, onde a partir da matrícula e da docência se equiparam os pontos de partida rumo à disputa meritocrática de ascensão social e vitória contra a pobreza. Também são os estudantes e professores que fazem parte da classe trabalhadora e cumprem seu papel na sociedade capitalista de produção e reprodução do capital e da sociabilidade burguesa. A socialização dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo, cultural e psicológico da classe trabalhadora fortalece o trabalho na iminência da indústria 4.0, ou nova morfologia do trabalho em consolidação na segunda década do século XXI.

Assim como nos diversos setores produtivos (diretos ou indiretos), a educação básica e superior privadas passam a ocupar fatias cada vez maiores do mercado, com a comercialização de vagas em escolas e faculdades com crescente incremento de tecnologias, e nas Instituições de Ensino Superior um crescimento vertiginoso de cursos à distância ou semipresenciais. A produção de materiais didáticos e videoaulas voltados a todas as etapas da educação básica e superior também se incluem em um mercado em rápido crescimento e grande lucratividade, inclusive via transferências de recursos públicos para empresas privadas. A EJA e a possibilidade de certificação pela via de exames nacionais também se inseriram no mercado de uma educação negociável.

A formação de professores em cursos de licenciaturas habilita os profissionais a atuarem na Educação Básica, e por extensão, na Educação de Jovens e Adultos. Na esteira do cenário exposto, coloca-se em questão, que democracia, que educação, que sociedade são efetivamente promotoras de justiça social, igualdade e liberdade? Este trabalho defende a ideia de que somente uma democracia, educação e sociedade contra o capitalismo, em favor da socialização total dos meios de produção e dos produtos do trabalho da classe trabalhadora, são efetivamente

justas e democráticas. Acredito que a EJA é um espaço em potencial para uma educação emancipadora e revolucionária, e que a formação dos seus professores deve ser específica e coadunada a estes pressupostos.

Neste sentido, este trabalho se iniciou com o seguinte problema: como se configuram os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs de licenciatura quando pensamos na formação de professores para EJA, e como estão inseridas as disciplinas e conhecimentos voltados a este campo? Visando conhecer o panorama da formação inicial de professores no contexto do século XXI para atuação na EJA, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como os PPCs das licenciaturas em Pedagogia, Geografia e História de instituições de ensino superior constituintes do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) abordam em sua organização curricular os conhecimentos relativos à EJA.

Para iniciar o trabalho, foi necessário conhecer o estado do conhecimento sobre formação de professores para a EJA. Assim, realizei um estudo em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020 que tratassem da temática. Em seguida, relatei o estudo com o estado do conhecimento produzido na década de 1990 e publicado no início da década de 2000 (BRASIL, 2002), sobre a mesma temática. Entre os principais resultados semelhantes entre os dois estudos, estão:

1. A formação de professores para atuação na EJA se dá na própria prática profissional, após a conclusão do curso de licenciatura, de modo experimental no cotidiano da sala de aula e muitas das vezes em tom de improviso;
2. Existe uma visão preconceituosa entre professores da EJA que consideram seus estudantes culpados pelo fracasso escolar e a busca desta modalidade unicamente pelo interesse no diploma;
3. A condição de trabalho docente dificulta ou até impede a qualificação e aperfeiçoamento profissional, e entre as implicações que disso decorre está o trabalho docente noturno na EJA como um *bico*, para complementação de uma renda insuficiente;

4. A maioria dos professores busca, por iniciativa própria e com poucos recursos, mais conhecimentos e saberes relacionados aos métodos de ensino referentes à EJA;
5. O entendimento da necessária prática docente, na EJA, que articule as dimensões políticas, técnica e humana;
6. A necessidade de formação continuada (além da formação inicial) que tenha como horizonte do trabalho com os sujeitos da EJA uma educação emancipadora;
7. A fragilidade da formação de professores para atuação na EJA, que na maior parte das vezes vai efetivamente aprender sobre a EJA na prática profissional, mediante tentativas e experimentação.

Na sequência, na primeira sessão do referencial teórico deste trabalho, apresentei as políticas educacionais voltadas para a EJA e o entendimento desta modalidade enquanto espaço de educação buscado por jovens e adultos trabalhadores. A Constituição Federal (1988) ao declarar a educação direito de todos, inclusive à aprendizagem ao longo da vida, garantida a oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria, inicia, na forma da lei, uma ampliação e fortalecimento do direito à educação para os sujeitos da EJA. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a EJA ganha capítulo próprio, a integração à educação básica, e a definição de sua articulação com a educação profissional. Em 2000, são publicadas oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento que representa um marco e avanço para a modalidade, visto a atenção minuciosa às diversas questões ignoradas ou desvalorizadas na forma de política educacional até então.

Na leitura e estudo do documento, DCN EJA (2000), pude verificar que um dos principais objetivos relacionados à EJA no país é a redução do analfabetismo, e suas funções estão em torno da reparação (para fazer jus ao princípio de igualdade), equalização (para realizar uma reparação corretiva, incluir sujeitos excluídos do direito à educação) e qualificação (para a adequação e atualização ao longo da vida). A concepção de educação e de formação que perpassa o documento é

associada aos tempos atuais como realidade que a cada dia vai se tornando sala de aula virtual, bem como, a ideia reiteradamente afirmada de igualdade e liberdade como pressupostos do direito à educação, sobretudo, no que se chama de uma sociedade democrática e onde se deseja uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais. É apresentada a declaração de Hamburgo, que associa a EJA ao direito à educação como condição para a efetiva participação na sociedade, sendo também um elemento importante na construção de um mundo ecologicamente sustentável, democrático, justo, no desenvolvimento socioeconômico e científico, assim como se constitui também em um requisito para que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura da paz. Esta tese considera tais passagens do documento emblemáticas: a perspectiva assumida pela política em questão está alinhada aos interesses do capital internacional, em detrimento do efetivo direito à educação emancipadora e revolucionária.

No estudo desenvolvido neste trabalho, foi considerada a existência da EJA enquanto território de educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores em busca do direito à educação, e a educação pública enquanto direito na sua afirmação de classe, e ainda que de forma latente, no interior da luta de classes, que toma em sua centralidade o trabalho como princípio formativo na produção e reprodução da própria sobrevivência e existência, a especificidade do trabalho alienado no modo de produção capitalista, em que trabalhador está desvinculado do meio de produção e do seu reconhecimento no produto do trabalho.

Apresentou-se a educação escolar como meio privilegiado de atuação ideológica da classe dominante, e a resistência diante de um modelo de exploração dos trabalhadores, tendo a experiência destes sujeitos (da classe trabalhadora) um lugar especial no processo de emancipação. As duas faces, contraditórias (ideologia da classe dominante reproduzida na escola *versus* resistência, confronto e crítica), presentes no interior do mesmo processo: educação de trabalhadores, fazem parte da dialética intrínseca ao sistema, aos espaços, tempos, relações e práticas sociais.

Na segunda sessão do presente trabalho problematizei o papel da formação inicial de professores para a EJA, associando-o às políticas e diretrizes para formação de professores mais recentes e à função docente designada pelas diferentes esferas do Estado ampliado (mídia, empresas, ONGs, governos). A

tragédia docente verificada nos últimos anos com maior intensidade, se caracteriza pela:

1. Formação de professores com concepções de mundo estreitas e fragmentadas, provindos de cursos de licenciaturas aligeirados, pragmatizados e despolitizados;
2. acusação de um anacronismo e despreparo do professor para as demandas do mundo globalizado e tecnológico;
3. Controle do trabalho docente via monitoramento em avaliações, propostas e incentivadas por organismos como o Banco Mundial;
4. A defesa de uma suposta obsolescência contínua em virtude do professor estar sempre com excesso de teoria e escassez de prática;
5. A defesa de que o professor deva ser multifuncional e polivalente, em consonância com as exigências dos demais trabalhadores dos diversos serviços (operadores industriais, marketing, vendedores, atendentes, e profissionais especializados em cursos de graduação e pós-graduação);
6. A responsabilização dos professores e acusação de sua incompetência confirmada pelos resultados de avaliações nacionais impostas por órgãos internacionais;
7. A massificação dos professores na instauração de uma tendência crescente do ensino à distância, em que estes profissionais passam a cumprir metas com tarefas bem definidas através de plataformas digitais, de modo que a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem é esvaziada;
8. A desintelectualização do professor, tornando-o um instrumento na escolarização;
9. A violência e o desrespeito com os professores, que se expressa através dos baixos salários, precários planos de carreira (quando existem), repressão de movimentos que buscam garantia e conquista de direitos, inclusive com agressão física e psicológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), conforme apresentado na segunda sessão deste

trabalho, apresentam um caráter pragmático e aligeirado dos cursos de licenciatura, em relação às DCNs anteriores (2015; 2002). Encontra-se no documento a convocação dos professores para o processo de conformação, adaptação e atualização dos seus estudantes à esta sociedade em constante mudança. Neste sentido, a palavra-chave destas DCN é flexibilização, tanto curricular, quanto da competência específica exigida do profissional em formação. Confirmando as discussões apresentadas, a responsabilização, desintelectualização, e polivalência docentes se encontram neste documento a partir de uma leitura crítica do mesmo.

A formação de professores para atuarem na EJA, neste contexto, não é tratada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular, o que a priori não é considerado como algo nefasto nesta tese, embora implique na constatação do retrocesso da EJA: sua invisibilidade, sua marginalidade e seu opaco e indefinido lugar ocupado nas políticas educacionais.

Se é fato indiscutível que a formação inicial influencia objetivamente no preparo do professor para atuar nos espaços da educação básica, é evidente que para uma prática pedagógica adequada na EJA, é necessário que ela ocupe algum espaço nos currículos de formação das licenciaturas. Portanto, há que se repensar os currículos, sobretudo se articularmos os resultados achados da investigação sobre as DCNs para formação inicial em vigência, com os resultados apontados no levantamento e aproximações ao tema de pesquisa na primeira etapa deste trabalho.

O trabalho docente na EJA pressupõe conhecê-la em profundidade, o que significa tanto os processos internos de aprendizagem do estudante jovem e adulto quanto os relacionados às condições concretas da vida escolar em detrimento das necessidades imediatas, sobretudo envolvendo o trabalho. É fundamental que o professor conheça a existência política, histórica, sociocultural e humana desta modalidade. Ao conhecê-la em profundidade, e ao assumir uma posição em defesa do direito à educação, como processo de emancipação dos sujeitos, não é coerente defender um ensino com qualidade de suplência, nem de julgar os estudantes como preguiçosos ou menos capazes, ou de buscar um ensino aligeirado e pragmático

para sujeitos que necessitam tornarem-se cidadãos, uma vez que sem diploma e sem estudo, não podem ser assim considerados.

A pesquisa desenvolvida na terceira sessão do trabalho teve como objetivo analisar os PPCs das licenciaturas em Geografia, História e Pedagogia de universidades constituintes do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE. No intuito de responder ao problema: como se configuram os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs de licenciatura quando pensamos na formação de professores para EJA, e como estão inseridas as disciplinas e conhecimentos voltados a este campo? Selecionei os seguintes elementos dos PPCs de cada IES para serem identificados, transpostos para um quadro e analisados: ano de publicação do documento, concepção de educação, concepção da formação de professores, perfil do egresso, estrutura e conteúdos curriculares, estágios curriculares e referências à Educação de Jovens e Adultos.

O curso de Geografia Licenciatura estava presente em duas IES filiadas ao sistema ACADE: UDESC e UNESC. Na UNESC, foi verificado o léxico trazido em documentos como DCN EJA (2000), BNCC (2017), DCN para formação inicial (2019): igualdade, democracia, justiça, sustentabilidade, flexibilidade, como princípios norteadores dos currículos e da formação dos professores. Embora esta IES faça referências à formação comprometida com uma sociedade democrática, igualitária, com a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, parece contraditório o fato de se silenciar quase inteiramente à EJA, uma vez que não há disciplinas obrigatórias voltadas para esta modalidade, nem é citada em nenhuma ementa, também não há disciplina eletiva, bibliografia. A única referência diz respeito a uma possibilidade de realização de estágio nesta modalidade.

O PPC da UDESC não faz referência à EJA ao tratar dos estágios curriculares, como o faz a UNESC, mas traz uma disciplina optativa específica sobre a modalidade, considerada componente curricular teórica da área de conhecimento da Educação. A não abordagem da EJA no processo formativo de professores causa um descompasso entre a preparação docente e a realidade encontrada no espaço de trabalho, causando tanto a frustração na atuação profissional, quanto a incapacidade de desenvolver uma prática pedagógica adequada e coerente. É possível ainda associar este problema aos fatores que se somam nas razões pelas

quais estudantes da EJA evadem, sofrem repetência, e enfrentam o fracasso escolar.

Os cursos de licenciatura em História foram encontrados na FURB, UNESC, UNIVILLE, UNIVALI e UDESC. As IES UNESC, UNIVILLE, UNIVALI e UDESC não fazem qualquer menção à Educação de Jovens e Adultos. Na FURB se encontra uma referência à EJA na ementa da disciplina de Educação Especial: teoria e prática. Embora tenha sido encontrado um fragmento do PPC mencionando a EJA, o trecho diz respeito à temática da Educação Especial. A partir da análise pôde-se constatar não somente a marginalidade da modalidade de ensino no ambiente acadêmico em relação à formação de seus professores de história, mas sobretudo a invisibilidade, e a ausência da EJA e dos seus estudantes trabalhadores, enquanto objetos de estudo, no espaço de preparação, estudo, discussão e formação de seus professores.

Os resultados desta etapa da pesquisa, em relação ao curso de História Licenciatura, confirmam resultados verificados no estudo realizado na primeira etapa do trabalho, quando da aproximação ao tema de pesquisa com levantamento de dissertações e teses que discorreram sobre as temáticas, e o levantamento publicado pelo Ministério da Educação, coordenado por Haddad (BRASIL, 2002). É possível afirmar que a EJA se encontra em um limbo no que se refere à formação de seus professores de História.

Os PPCs de Pedagogia analisados na terceira sessão do trabalho foram dos cursos da FURB, UNIVALI, UNIBAVE, UNESC, UNIVILLE, UDESC, UNOCHAPECÓ e USJ. É importante considerar que além dos cursos de pedagogia serem mais numerosos nas IES da ACAFE, sua relação com a EJA é um pouco diferente do curso de licenciatura em Geografia e História, visto que uma das principais atribuições desta modalidade nas políticas educacionais (BRASIL, 2000) é a alfabetização (redução do analfabetismo no país), e são os pedagogos os profissionais responsáveis por este processo.

Assim, os PPCs analisados apresentaram mais referências à EJA que dos cursos anteriores. No entanto, em nenhuma das IES investigadas há uma disciplina de estágio direcionada exclusivamente à EJA, como há para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. Em 37,5% das IES analisadas, não há sequer menção à EJA nas disciplinas de estágio curricular. Em 50% do

mesmo universo, a EJA divide o lócus do estágio com outras atividades (gestão educacional, curso de Magistério) ou modalidades (Educação do campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, EJA em situação penal, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Crianças em situação de itinerância, Espaços Escolares não-formais). Em 12,5% a EJA aparece no estágio no mesmo plano da Educação Infantil e Anos Iniciais, enquanto modalidade desta etapa da Educação Básica.

Com relação as componentes curriculares voltadas à EJA, a única IES que não possui uma disciplina é a UNIVILLE. Com exceção da UDESC, todas as demais IES, possuem disciplina específica e exclusivamente voltada à EJA. Somente a FURB e a UDESC oferecem disciplina optativa sobre a EJA. Com relação à disciplina obrigatória especificamente sobre a EJA, a UNIVILLE e a UDESC têm a avançar. No entanto, a temática da modalidade está transversalizada nas disciplinas da UDESC, de Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na EJA; Educação e Juventude; e Estágio Curricular Supervisionado. Na UNIVILLE aparece somente em Processos e Práticas Educacionais na Educação Não Formal e Informal.

Na FURB, além da disciplina obrigatória sobre a EJA, ela aparece na disciplina de Educação Especial, e Estágio. Na UNIVALI, a EJA consta apenas na disciplina obrigatória. Na UNIBAVE, além da disciplina obrigatória, a EJA se encontra no Estágio e em atividades práticas enquanto componente curricular. Na UNESC, encontra-se na disciplina obrigatória e o Estágio. A UNOCHAPECÓ possui a EJA somente enquanto disciplina obrigatória. O USJ apresenta a EJA na disciplina obrigatória e no Estágio.

Assim, pode-se concluir que os cursos de Pedagogia apresentam um avanço em relação aos cursos de Geografia e História investigados, no que se refere à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, nem todos os cursos de Pedagogia em seus PPCs apresentam a EJA enquanto tema transversalizado nas componentes curriculares e nos Estágios, e em disciplinas obrigatórias, demonstrando assim que ainda têm a avançar na configuração de seus currículos para que a EJA seja abordada e os egressos estejam mais bem preparados em sua atuação nesta modalidade de ensino.

Esta tese buscou abarcar o estudo da formação de professores para atuação na EJA com direcionamento aos documentos que compõem os Projetos Pedagógicos de Cursos. Por isso, sua discussão não adentrou no mérito das ementas, planos de ensino, efetivação dos planos pelos professores e licenciandos em sala de aula, práticas pedagógicas em disciplinas sobre EJA ou em estágios supervisionados na EJA. Acredito que o presente trabalho pode contribuir em estudos vindouros que abordem as temáticas da Educação de Jovens e Adultos e a formação de seus professores, sobretudo em pesquisas que possam preencher lacunas que não puderam ser preenchidas nesta tese.

Reafirmo, com base na dialética que esteve presente no método de estudo deste trabalho, que as contradições movimentam a história, a ciência, os movimentos sociais, e, embora os resultados da pesquisa tenham mostrado um cenário de alinhamento das políticas educacionais e dos currículos de formação de professores aos ditames do capital e do mercado de trabalho capitalista, é no interior deste mesmo contexto e conjuntura que estão as condições de superação da dominação burguesa, em detrimento dos interesses de uma enorme massa de trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

ALMEIDA, Adriana de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 5-8, 2016.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. **Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANZORENA, Denise Izaguirre. **A Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BÄR, Maira Vanessa. **O Professor de Ciências da Educação de Jovens e Adultos**: impasses na formação, impasses na atuação. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Pós-Graduação em Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do oeste do Paraná, Cascavel, PR.

BARBOSA, Eliábia De Abreu Gomes. **A Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Pedagogos (as)**: significados, desafios e perspectivas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2019. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade. **A Formação Inicial do Pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Salvador, BA.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOGNAR, Ivana. **O percurso formativo de educadores de Jovens E Adultos em Colider/Mt (1982 a 2009)**. 2017. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 09 abr. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 09, 04 mar. 2002b.

BRASIL. **Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf#:~:text=DECRET O%20N.%C2%BA%202.494%2C%20DE%2010%20DE%20FEVEREIRO%20DE,n% C2%BA%209.394%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201996>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/SED. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de setembro de 2017**. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique; SILVA, Francisca Natália da. A educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional: contrapontos dos planos nacionais de educação do século XXI no Brasil. COLÓQUIO NACIONAL, 3, Eixo Temático 1, Políticas em educação profissional. **Anais...** ISSN: 2358-1190. 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-1.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2021.

CAETANO, Elisa Soares de Lima. **Particularidades no Ensino de Ciências: A EJA e os desafios na formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado) Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nilópolis, RJ.

CAMARGO, Juliana Bárbara. **Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

CAMARGO, Poliana Da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de Professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, SP.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Desafios e perspectivas para a América Latina do século XXI. **Argumentum**, v. 6, n. 2, 2014, p. 6-24. doi:10.18315/argumentum.v6i2.8207.

CARVALHO, Camila Costa de. **Docência na Eja**: perspectivas da formação inicial de pedagogos do campus XV da Uneb, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, nas séries iniciais do ensino fundamental. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA.

CASARA, Rubens. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CATÓLICA-SC. Centro Universitário. **Conheça a Católica-SC**. Disponível em: <<https://www.catolicasc.org.br/conheca-a-catolica-sc/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33e, p. 225, 2009. doi:10.20396/rho.v9i33e.8639537.

CIAVATTA, Maria. Caminhos da educação socialista. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 29, p. 4553, 2018, doi:10.22409/tn.16i29.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada a formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. doi:10.1590/s0101-73302010000200009.

COELHO, Ellen Josy Araújo da Silva. **Educação atrás das grades**: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do estado do Maranhão. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (eja) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4570>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008. doi:10.1590/s0100-15742008000200006.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do capital improdutivo**. Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da Eja**: uma análise do curso de pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PósGraduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FREI BETTO. **O marxismo ainda é útil?** São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed.UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau, 2016.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Blumenau, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos**: uma pesquisa-ação. 2011. 128f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP.

GONÇALVES, Rita De Cássia Pacheco. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma entrevista com a professora Maria Clara Di Pierro.

Revista PerCursos, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 245-255, maio/ago. 2015. doi:10.5965/1984724616312015245.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUERRA, Agercicleiton Coelho; ROCHA, Antonia Rozimar Machado e; FERREIRA, Marcela Figueira. A contrarreforma da educação superior brasileira no contexto da crise do capital. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 126-143, 2020. doi:10.14393/rep-v19n12020-49989.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sergio. Educação popular e formação pedagógica: contribuições do educador Nilton Bueno Fischer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1261-1273, out./dez. 2014. doi:10.1590/s2175-62362014000400017.

HADDAD, Sergio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

KAUFMAN, Nisiael de Oliveira. **A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no ensino médio**: desafios e possibilidades. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017 Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

KUHN, Naira Fabiéli. **Formação de professores para a Eja**: uma análise de produções acadêmicas da região sul. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade da Fronteira Sul. Chapecó, SC.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Democracia e luta de classes**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György; COUTINHO, Carlos Nelson. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e educação. *In*: GUIRALDELLI JR, Paulo: **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A Classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEDRADO, Jackelyne de Souza. **Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana.** 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade de Goiás, Goiânia, GO.

MELO, Rayane de Jesus Santos. **EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular.** 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Maranhã. São Luís, MA.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos.** 2009. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, SP.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTENEGRO, Dhiego Souto. **Formação inicial de professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos formadores.** 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação matemática. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

MOREIRA, Thamyres Xavier. **Formação inicial de professores para a Eja nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais.** 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Gabriela de Paula. **Formação de professores de Ciências Naturais para atuação na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da abordagem CTSA.** 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios.** 2015. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. **A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA: memórias da formação docente.** 2018. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e Educação no Brasil. *In:* ANTUNES, Ricardo (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. **A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas Universidades Federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação.** 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG.

RIBEIRO, Lêda Letro. **Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?** 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

RUMMERT, Sonia Maria. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405- 423, maio/ago. 2013. doi:10.5007/2175-795x.2013v31n2p405.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 54, pp. 717-738, jul./set. 2013. doi:10.1590/s1413-24782013000300011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], a. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. ISSN:2175-3423.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In:* EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, Ana Paula Souto. **Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza**: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG.

SILVA, Jeane do Socorro Costa da. **Práticas de formação da EJA**: as vozes entrecruzadas de professores de matemática e de licenciandos no Estágio Supervisionado. 2014. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

SILVA, Ranússia Pereira. **Formação de professores para a Educação Básica de Jovens e Adultos**: aproximações, teoria e prática. 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes. Aracajú, SE.

SILVA, Tacio Vitaliano da. **Formação docente e conhecimento profissional**: desafios para o ensino da matemática na EJA. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

SOARES, Rafaela Carla e Silva. **O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

SOUSA, Joana Dark Andrade de. Os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática: o embate entre o projeto de educação com referência social e a perspectiva gerencial da educação. **Revista Administração Educacional**, UFPE, Recife-PE, v. 10, n. 2, p. 4-18, jul./dez. 2019.

SOUZA, Donaldo Belo de.; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Sizelândia Marta dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos**: limites e possibilidades na formação docente no município de Pindaí/Bahia. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, BA.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e Prática Pedagógica de Professores da Eja Junto a Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2019. 159f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Florianópolis, 2013.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de História. **Licenciatura em História Plano de Curso (síntese)**. Florianópolis, 2014

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis, 2010.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Sobre a UDESC**. Apresentação. Udesc, 20___. Disponível em: <<https://www.udesc.br/sobre>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNC. Universidade do Contestado. **A sua Universidade do conhecimento**. Institucional. UNC, 20___. Disponível em: <<https://www.unc.br/institucional/institucional>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Estrutura administrativa**. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/1/38/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura**. Criciúma, 2019.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Pedagogia – Licenciatura**. Criciúma, 20__.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Unidade Acadêmica de Humanidade, ciências e Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de História – Licenciatura**. Criciúma, 20__.

UNIARP. Universidade do Vale do Rio do Peixe. **Quem somos**. Uniarp, 20___. Disponível em: <<https://uniarp.edu.br/quem-somos/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIBAVE. Centro Univesitário Barriga Verde. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Orleans, 2018.

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. **História, Missão, visão e valores**. Disponível em: <<https://unidavi.edu.br/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIFEBE. Centro Universitário de Brusque. **Missão**. Institucional. UNIFEBE, Brusque, 20___. Disponível em: <<https://www.unifebe.edu.br/site/institucional/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. **Histórico**. Disponível em: <<https://www.uniplaclages.edu.br/historico>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Curso de Licenciatura em História (síntese)**. Itajaí, 20___. Disponível em: <<https://www.univali.br/graduacao/historia-itajai/projeto-pedagogico/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Sobre a Univali**. Institucional. Univali, 20___. Disponível em: <<https://www.univali.br/institucional/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIVILLE. Universidade da Região de Joinville. **Histórico**. Institucional, 20___. Disponível em: <<https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/historico/597155>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIVILLE. Universidade da Região de Joinville. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Joinville, 2018.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Conhecimento pulsante: conheça nossa estrutura**. YouTube, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmO95CyizBg>>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Síntese do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura)**. Chapecó, 2014.

UNOESC. Universidade do Oeste Catarinense. **Histórico: uma evolução percebida ao longo do tempo**. Unoesc, 20___. Disponível em: <<https://www.unoesc.edu.br/unoesc/historico>>. Acesso em: 11 out. 2021.

USJ. Centro Universitário Municipal de São José. **Centro Universitário de São José**. USJ, 20___. Disponível em: <<https://usj.edu.br/usj-4/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

USJ. Centro Universitário Municipal de São José. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**. São José, 2019.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A Eja e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista Da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. doi:10.21879/faeeba2358-0194.v21.n37.458.

WOOD, Ellen Meiksins. **O Império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.