

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HERICA APARECIDA NICACIO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DO CURRÍCULO

CURITIBA

2022

HERICA APARECIDA NICACIO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DO CURRÍCULO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
(CIP) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS
REBOUÇAS

Nicacio, Herica Aparecida.

A educação de jovens e adultos no curso de pedagogia da
Universidade Federal do Paraná : uma análise do funcionamento
discursivo do currículo

/ Herica Aparecida Nicacio. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO SETOR DE
EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **HERICA APARECIDA NICACIO** intitulada: **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO CURRÍCULO**, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/09/2022 11:24:27.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/09/2022 18:10:17.0

MARIA APARECIDA ZANETTI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/09/2022 16:51:37.0

DEISI CORD

Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - SC)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 225029

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 225029

A todos que estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois minha Fé me acalmava e em minhas orações diárias eu pedia forças e sabedoria.

À minha orientadora Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira, pela paciência, suporte, essência humana de orientação, compreensão e valiosas sugestões durante todo o desenvolvimento do trabalho, tornando-se uma grande inspiração.

Aos membros componentes da banca examinadora, Deisi Cord e Maria Aparecida Zanetti, pelas sugestões, contribuições e avaliação do trabalho.

Aos meus pais, minha eterna gratidão. Vocês são meus maiores exemplos e minha base desde sempre. Obrigada pelo amor e carinho durante toda a minha trajetória. Rezavam e diziam diariamente a frase “você vai vencer!”, me dando forças para continuar sempre.

Ao meu companheiro de vida, Felipe. Sou grata por ter paciência e compreensão em todos os momentos. Seu apoio e amor foram fundamentais para essa conquista.

Aos meus amigos que me ajudaram em todos os momentos, e, mesmo com a minha ausência, estiveram sempre torcendo para o meu sucesso.

Aos meus colegas da pós-graduação.

À minha “irmã” de orientação, Camila. Pelas trocas quase diárias.

Aos colegas do Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação (LIDEC).

Ao meu irmão Rafael (in memoriam) que durante quase 18 anos da minha vida esteve presente de corpo e alma, mas que hoje só está presente em meu coração, serei eternamente grata por ter acreditado em mim e tenho a certeza que está feliz com essa conquista, onde quer que esteja.

Agradeço a todos aqueles familiares que amo, que me deram tantas palavras de apoio e carinho e que nunca me deixaram desistir.

À Universidade Federal do Paraná – UFPR, pela oportunidade.

Sou grata às professoras e aos professores que compartilharam comigo todo o conhecimento que tenho hoje.

Às minhas colegas de trabalho, que me dirigiram palavras de conforto nos momentos difíceis em que o cansaço era inevitável. À minha assessora pedagógica

que sempre esteve disposta a me ajudar e me mostrou que mesmo nos momentos mais turbulentos devemos buscar motivos para o riso.

Enfim, essa conquista não é só minha. É de todos vocês que estiveram ao meu lado e que compreenderam a minha ausência em inúmeros momentos, vocês que acalentaram o meu choro, torceram por mim e acreditaram no meu potencial. A vocês, muito obrigada.

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os documentos curriculares, de 2009 e 2019, e seu funcionamento discursivo no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a fim de verificar a formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para orientar a realização deste estudo, os aportes teóricos se encontraram em autores e autoras como Arroyo (2001), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1980; 1992; 2004), Orlandi (2015), Saviani (2013), dentre outros. Para viabilizar a constituição de dados, foram necessárias algumas ações metodológicas, que contemplaram analisar documentos curriculares do curso de Pedagogia da UFPR e, foram levantadas as disciplinas obrigatórias que contemplam a EJA; a fim de compreender a constituição de sentidos e as marcas discursivas sobre a EJA no currículo do curso de Pedagogia. A abordagem metodológica é do tipo qualitativa, de natureza exploratória, pois foram analisados os documentos curriculares do curso de Pedagogia da UFPR, conjuntamente aos discursos de discentes e egressos e egressas da UFPR, ou seja, foram delineadas as possibilidades de compreensão da materialização deste currículo, no âmbito das relações entre os sujeitos, com vistas a delinear as aproximações e distanciamentos dos sentidos dos discursos aos saberes necessários para as práticas da EJA na formação inicial em Pedagogia. Com esta pesquisa foi possível verificar a consciência de discentes, egressos e egressas sobre a importância da EJA na formação inicial, mas por outro lado, a invisibilidade que a modalidade possui nos documentos curriculares.

Palavras-chave: EJA; Formação inicial; Pedagogia; UFPR.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los documentos curriculares, de 2009 y 2019, y su funcionamiento discursivo en el curso de Pedagogía presencial de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), con el fin de verificar la formación inicial para actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Para orientar este estudio se encontraron aportes teóricos en autores como Arroyo (2001), Haddad y Di Pierro (2000), Freire (1980; 1992; 2004), Orlandi (2015), Saviani (2013), entre otros. Para viabilizar la constitución de los datos, fueron necesarias algunas acciones metodológicas, que incluyeron el análisis de documentos curriculares de la carrera de Pedagogía de la UFPR y, se plantearon las materias obligatorias que contemplan la EJA; para comprender la constitución de significados y marcas discursivas sobre EJA en el currículo de la carrera de Pedagogía. El abordaje metodológico es cualitativo, de carácter exploratorio, ya que fueron analizados los documentos curriculares del curso de Pedagogía de la UFPR, junto con los discursos de los estudiantes y egresados de la UFPR, o sea, fueron esbozadas las posibilidades de comprensión de la materialización de este currículo, en el ámbito de las relaciones entre los sujetos, con miras a delinear las aproximaciones y distancias de los sentidos de discursos a los saberes necesarios para las prácticas de EJA en la formación inicial en Pedagogía. Con esta investigación se pudo constatar la conciencia de los estudiantes, egresados y egresadas sobre la importancia de la EJA en la formación inicial, pero por otro lado, la invisibilidad que tiene la modalidad en los documentos curriculares.

Palabras-llave: EJA; Formación inicial; Pedagogía; UFPR.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ementa da disciplina Alfabetização.....	59
FIGURA 2 - Ementa da Disciplina Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	60
FIGURA 3 - Referenciais teóricos voltados para a EJA.....	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dissertação BDTD relacionada ao objeto desta pesquisa.....	38
QUADRO 2 - Referenciais teóricos citados nas pesquisas encontradas no BDTD.....	38
QUADRO 3 - Princípios do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná.....	50
QUADRO 4 - Objetivos específicos do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná	51
QUADRO 5 - Distribuição da carga horária do curso de pedagogia presencial da UFPR.....	52
QUADRO 6 - Siglas para identificar sigilosamente os entrevistados e entrevistadas.....	54
QUADRO 7 - Perfil dos entrevistados e das entrevistadas.....	54

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

DEPLAE - Departamento de Planejamento e Administração Escolar.

DTPEN - Departamento de Teoria e Prática de Ensino.

EaD - Educação a Distância.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFPR - Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
2.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA.....	21
2.2	EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJA.....	24
2.3	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EJA.....	27
2.3.1	O curso de Pedagogia na formação inicial para EJA.....	31
3	O CURRÍCULO.....	35
3.1	ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ESTUDOS CORRELACIONADOS.....	37
3.2	SABERES NECESSÁRIOS PARA O CURRÍCULO SE EFETIVAR...	40
4	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	44
4.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
4.1.1	Etapas e instrumentos.....	45
4.2	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO.....	49
4.2.1	Características estruturais.....	50
4.2.2	A presença da EJA na organização curricular.....	52
4.2.3	Sujeitos da pesquisa.....	54
5	FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR: ANÁLISE DE SENTIDOS SOBRE A EJA.....	57
5.1	DOCUMENTOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	57
5.2	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DISCENTES DAS DISCENTES E EGRESSOS E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	61
5.2.1	O caminho do corpo discente e egressos e egressas para a escolha do curso de Pedagogia.....	62
5.2.2	Compreensões dos discentes e das discentes e egressos e egressas sobre a prática pedagógica.....	64
5.2.3	Vivências dos discentes e das discentes e egressos e egressas sobre a abordagem da EJA.....	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	77
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA DISCENTES E EGRESSOS E EGRESSAS.....	80
ANEXO 1 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	82
ANEXO 2 – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO.....	86

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, sendo uma modalidade de ensino da Educação Básica. Garantir a inclusão social e o preparo para o mundo do trabalho são alguns objetivos da EJA. Como uma parte da população brasileira não teve condições de frequentar a escola durante o tempo considerado para o Ensino Regular¹ e, ou ainda, precisou abandonar os estudos por diversos fatores – principalmente por questões socioeconômicas –, a EJA possibilita a essa parcela da população uma oportunidade de acesso e permanência à escola.

A sociedade, os governantes e os profissionais da educação precisam considerar a EJA, pois, assim como as demais, ela também é uma modalidade de ensino que exige o preparo docente, por apresentar especificidades teóricas e metodológicas em suas práticas.

Essas especificidades são condicionadas, principalmente, pelo fato de que os educandos e as educandas da EJA já chegam na sala de aula carregando uma bagagem de mundo, de experiências vividas, com crenças e valores já construídos, ou, ao menos, em processo de construção. É preciso considerar que os professores e as professoras da EJA precisam de conhecimentos tanto para que possam atender àqueles e àquelas que procuram tal modalidade, quanto para desenvolver situações que promovam as habilidades individuais dos educandos e das educandas, assim, tal trabalho assume importância fundamental para o sucesso da formação integral desses discentes.

Vale ressaltar que nessa modalidade, até mais que nas outras, o processo de ensino-aprendizagem deve ser constantemente problematizado, a partir de um viés construtivista. Nesse sentido, os professores e as professoras são os agentes promotores de troca, construção de conhecimento e de aprendizagens conjuntas no ambiente escolar, em um papel de mediação do conhecimento. Esses professores e

¹A nomenclatura Ensino Regular é utilizada para abranger os níveis de ensino voltados ao público cuja a faixa etária é fixa, a cada ano da Educação Básica. A EJA, embora não esteja presente nos documentos curriculares como uma modalidade do Ensino Regular, também é considerada regular sob nossa perspectiva, pois, assim como as outras, possui as suas especificidades. Partimos da ideia de que o contrário de regular seria uma educação não regular, irregular, na qual a EJA não se enquadra, pois é importante e necessária como todas as outras modalidades. Ciente de que as questões de linguagem podem interferir na produção de sentidos, e embora não corroboramos com o termo Ensino Regular, seguiremos o mesmo por se tratar de uma nomenclatura oficial.

essas professoras precisam ser comprometidos e comprometidas com o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos, formando-os cidadãos e cidadãs conscientes, livres de um regime opressor, sendo também esse um papel da escola. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, concede a essa o papel de auxiliar no desenvolvimento de uma transformação social.

Logo, a função dos professores e das professoras no contexto da EJA é tão desafiadora, pois eles estão diretamente ligados aos educandos e educandas no processo do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar. Para a prática de uma educação que visa a autonomia dos sujeitos da EJA, parece necessário, primeiramente, que os professores e as professoras tenham uma formação inicial que contemple de forma aprofundada essa modalidade de ensino. Portanto, quando se trata a formação de os professores e as professoras para atuarem nas práticas educativas que envolvam jovens, adultos e idosos, o que se percebe é um ponto de partida, pautado, por vezes, em uma formação inicial muito básica – e até mesmo superficial – sobre a EJA, tendo em vista que a educação, a perspectiva formativa e as disciplinas curriculares durante os cursos de licenciatura e Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior (IES), mantêm o foco no ensino das crianças e adolescentes. Os documentos oficiais que balizam a modalidade propõem que haja um cuidado e respeito às especificidades nesse processo formativo. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam 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).

Pude compreender essa necessidade de uma boa formação docente, voltada a outros campos que não exclusivamente o Ensino Regular, no ano de 2018, durante a minha graduação em Pedagogia, pois, ao realizar um dos estágios obrigatórios do curso, deparei-me com uma turma de EJA. Com o passar dos dias de estágio fui percebendo a ausência de propostas de formações continuadas e discussões que envolvessem docentes e, assim, os preparassem para lidarem com situações do dia a dia da EJA. Eram inúmeros desafios, e era perceptível a falta de preparo desses

profissionais que, em alguns momentos, causavam situações constrangedoras para com educandos e educandas, infantilizando-os. Diante da realização do estágio obrigatório e após alguns estudos e trabalhos, surgiu a curiosidade para pesquisar mais a fundo sobre esse tema tão importante, que é a formação de os professores e as professoras para o trabalho com a EJA, mais precisamente a EJA na formação inicial em Pedagogia, aquele espaço que me despertou um olhar mais apurado.

Ainda na construção de caminhos para a problematização, foi realizado um levantamento prévio, tendo em vista uma aproximação ao tema e objeto de investigação a partir de resultados de pesquisas anteriores publicados em plataformas digitais de acervos de produção acadêmica do país, como a da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), assim como a Biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesses acervos foram mapeados estudos que contemplassem temáticas relacionadas à formação inicial, a EJA, e ao curso de Pedagogia na UFPR. Com isso, foi constatado que há pesquisas sobre o tema, porém não abordam em conjunto os aspectos de formação inicial na EJA com *lócus* no curso de Pedagogia da UFPR. Ademais, alguns desses trabalhos foram realizados há bastante tempo, sustentando a importância de se pesquisar a temática e trazer novos resultados que venham a colaborar com a modalidade de ensino e com os profissionais que nela atuam.

O curso de Pedagogia é responsável por uma formação generalista e, dentre tantas demandas, precisa dar uma atenção especial para a EJA. Diante da escassez de trabalhos voltados para a temática, foi confirmada a necessidade de trazer novos conhecimentos. É essencial que o curso de Pedagogia trabalhe com relevância a EJA, compartilhando e construindo, assim, com os discentes, fundamentos significativos para a atuação profissional. Baseada na importância dessa formação inicial, esta pesquisa buscará responder a seguinte questão: como ocorre o funcionamento discursivo em relação à compreensão e significação da EJA nos documentos curriculares de 2009 e 2019 nas propostas práticas de formação inicial em Pedagogia na UFPR?

Na tentativa de respostas a esse problema de pesquisa, o objetivo geral se centrou na ação de analisar o curso de Pedagogia presencial² da UFPR, a partir do funcionamento discursivo do currículo para a formação inicial em EJA. Complementares a essa ação, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Identificar no currículo do referido curso os sentidos relacionados às abordagens para a EJA, presentes nos documentos curriculares;
- Traçar aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre a EJA dos estudantes e egressos e das estudantes egressas;
- Compreender como discentes e estudantes egressos e egressas do curso de Pedagogia da UFPR atribuem sentidos à Educação de Jovens e Adultos nas vivências e experiências oportunizadas pela graduação.

Dessa forma, o caminho para atingir o principal objetivo desta pesquisa, perpassa um entendimento acerca da EJA e da formação inicial docente para atuação na EJA a partir de um funcionamento discursivo que pode mudar de sentido de acordo com o contexto em que é empregado. Embora a UFPR ofereça o curso de Pedagogia nas modalidades presencial e à distância (EaD), e inicialmente ambas seriam analisadas, com o decorrer da pesquisa as análises foram realizadas apenas na modalidade presencial. Os capítulos da dissertação foram organizados de modo a agregarem essas discussões e reflexões.

Como já mencionado, a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que vem sendo modificada com o passar dos anos e já recebeu diversas nomenclaturas e alterações ao longo do tempo, sendo hoje reconhecida como modalidade de ensino. Portanto, faz-se extremamente necessária uma qualificação profissional para se atuar com essa modalidade de ensino e suas peculiaridades.

Para se compreender a formação inicial de professores e professoras que atuam na EJA, primeiramente, foi preciso compreender o que é a Educação de Jovens e Adultos, tal qual a conhecemos na contemporaneidade, o que requer sua contextualização histórica, quem são os educandos que frequentam a modalidade e

² A Universidade Federal do Paraná oferece o curso de Pedagogia em duas modalidades, sendo elas: presencial e Educação a Distância (EaD), mas as análises dessa pesquisa foram realizadas abordando somente a modalidade presencial do curso.

qual a formação inicial docente do curso de Pedagogia. Toda essa contextualização do tema será abordada no segundo capítulo desta dissertação.

O terceiro capítulo traz uma teorização do que é entendido aqui como currículo e qual a sua importância para a presente pesquisa. A revisão de literatura da pesquisa também se encontra neste capítulo, a partir de um mapeamento de artigos, teses e dissertações que contemplam a temática e, assim, enriquecem os caminhos que foram trilhados na presente pesquisa. Para finalizar a seção, serão destacados apontamentos de acordo com os saberes necessários para o currículo se efetivar, com base na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Assim, são delimitados alguns aportes teóricos que posteriormente serão correlacionados com os documentos curriculares do curso de Pedagogia e com os discursos dos discentes e das discentes, bem como de egressos e de egressas, nas análises apresentadas no capítulo cinco.

O quarto capítulo se concentrará na delimitação das condições de produção da pesquisa, que envolvem um tratamento qualitativo para a construção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com discentes, bem como egressos e egressas do curso de Pedagogia escolhido. Inicialmente também seriam realizadas entrevistas com docentes, mas com o decorrer das análises, optamos por realizar apenas com os dois grupos supracitados, tendo em vista que tínhamos os documentos curriculares sobre as disciplinas obrigatórias ofertadas. Dentro dessas condições de produção dos dados da pesquisa, será apresentado o referencial teórico da Análise de Discurso da vertente franco-brasileira (ORLANDI, 2015), que pautará a compreensão dos discursos dos entrevistados e das entrevistadas. Composto, ainda, as condições de produção, o curso de Pedagogia também será abordado, com informações de cunho contextual sobre sua forma de oferta, seus objetivos e distribuição de carga horária. Todas essas informações auxiliarão na compreensão dos processos de materialização do currículo nas práticas entre os sujeitos da licenciatura em Pedagogia na UFPR.

No quinto capítulo será desenvolvida uma análise do funcionamento discursivo da EJA na formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná a partir da constituição de um *corpus* empírico com apoio nos saberes necessários para o currículo se efetivar e baseados na obra de Freire, e, também, com apoio no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha franco-brasileira.

O sexto capítulo, de considerações finais, consiste na retomada reflexiva dos pontos abordados ao longo da pesquisa, bem como a apresentação dos resultados da compreensão acerca do levantamento e das análises realizadas. Esse capítulo também será um espaço de apresentação de potencialidades para outras investigações futuras.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo apresenta uma contextualização histórica da EJA, desde o período colonial brasileiro até a atualidade, trazendo as mudanças que a educação de adultos passou ao longo dos anos. Os educandos e as educandas da EJA também são abordados nesse capítulo, tendo em vista um olhar para esses sujeitos diante da importância e a necessidade de uma educação de qualidade.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA

No Brasil, a educação de adultos se iniciou no período colonial, época em que os religiosos realizavam com os adultos, primeiramente, algumas atividades educativas de cunho missionário, normas e ofícios. Essas ações eram realizadas inicialmente para os índios e posteriormente para os escravos negros. Segundo Saviani (2013, p. 31), “há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força”. A catequese foi implementada no país por uma forma de domínio cultural, a partir de práticas pedagógicas, resultando na educação colonial que foi dividida em três etapas:

A primeira etapa corresponde ao chamado “período heroico”, que, [...] abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do Ratio Studiorum³, em 1599. A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no Ratio Studiorum. A terceira etapa (1759-1808) corresponde a fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2013, p. 31).

A Constituição de 1824 trouxe a garantia de instrução primária para toda a população de forma gratuita, contemplando assim os adultos. Porém, essa intenção de Educação Básica para todos estava longe de se tornar realidade. Como citam Haddad e Di Pierro:

³ Metodologia utilizada pelos jesuítas. Segundo Alves (2008, p.175) essa metodologia consagrou um plano de estudo universal, elitista e de caráter humanístico.

[...] no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

As Províncias eram responsáveis pela Educação Básica dos cidadãos mais carentes e pouco puderam fazer, tanto na escolarização dos jovens e adultos quanto na das crianças e adolescentes. Já ao governo imperial competia o compromisso do ensino voltado às elites. Mesmo com o esforço das províncias com o passar dos anos ainda havia pouquíssimos recursos para os mais humildes (tanto para jovens e adultos como crianças). As crianças que não tiveram oportunidade de ensino foram crescendo e cada vez mais havia jovens não alfabetizados, em um ciclo que continuava a se repetir. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 109), em 1890 havia apenas 250 mil crianças sendo atendidas pelo sistema de ensino, sendo que a população total era estimada em 14 milhões de pessoas. Essa carência na educação resultou em muitos adultos sem escolarização, o que culmina na afirmação dos autores supracitados, de que “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 109). Em 1920 o censo realizou uma pesquisa na qual foi identificado que 72% da população permanecia na posição de analfabeta.

A partir de 1940, iniciativas concretas de políticas educacionais passaram a vigorar para a educação de adultos, sendo essas tanto de competências estaduais, quanto locais. Entre as décadas de 1940 e 1950 ocorreram inúmeras ações governamentais, tais como:

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59).

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido pela sigla MOBRAL. Até o ano de 1985, ano de sua extinção - com o fim da ditadura militar brasileira -, esse movimento

[...] instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do

analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Em 11 de Agosto de 1971 foi decretada a Lei nº 5692, trazendo em seu capítulo IV, sobre o ensino supletivo, a seguinte orientação:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

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

(BRASIL, 1971).

Com essa Lei, houve uma limitação de oferta do ensino de primeiro grau⁴, passando o mesmo a ser obrigatório apenas para as idades de 7 a 14 anos. Anos depois, com a Constituição de 1988, houve a implantação do direito de ensino fundamental gratuito e público (HADDAD e PIERRO, 2000). Logo, a Constituição de 1988 define a Educação como direito público subjetivo.

No ano de 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo esse ano marcado como Ano Internacional da Alfabetização, pela Organização das Nações Unidas. O evento teve grande repercussão, pois propunha, segundo Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 68) “[...] uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de Educação Básica e ações coordenadas em vários níveis”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 – que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a idade mínima para os exames à Educação de Jovens e Adultos passou a ser de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Garantindo um ensino gratuito aos jovens e adultos que não tiveram condições de frequentar a escola durante a infância e adolescência. Assim, de acordo com o artigo “§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996). Essa permanência é de extrema importância, considerando que por algum motivo os educandos e as educandas já não puderam usufruir do seu direito a educação.

⁴ Primeiro grau equivale ao Ensino Fundamental. Houve uma alteração na nomenclatura na LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Nessa breve contextualização, foi possível verificar a invisibilidade da EJA na história da educação brasileira, pois pouco se fala sobre a modalidade e a importância que ela possuiu na Educação Básica.

2.2 EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJA

Os educandos e educandas que procuram a Educação de Jovens e Adultos já possuem uma bagagem de mundo e conhecimentos prévios, possuem sua cultura e uma visão de mundo e, assim, todos esses aspectos devem ser valorizados, reconhecidos e compartilhados. É importante que essas pessoas, a quem se destina a EJA, sintam-se parte do ambiente escolar, e para que isso aconteça é importante uma relação de respeito entre os educandos e as educandas e os professores e as professoras. É importante também que os professores e as professoras que atuam com a EJA, ou seja, com pessoas jovens e adultas, tenham uma postura em que a infantilização seja evitada. Para Amparo (2012):

A infantilização aqui entendida é o ato de um professor que esteja trabalhando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, trazer para a sala de aula atividades que não condizem com o perfil dos educandos da EJA, ou seja, atividades que são idênticas às transmitidas para crianças da educação infantil e ensino fundamental. Mas não somente isto, a própria postura que o professor possui perante os jovens, adultos e idosos da EJA, é semelhante à postura que os professores possuem com as crianças (AMPARO, 2012, p. 53).

Esses sujeitos que procuram a EJA não puderam frequentar a escola no tempo de criança e adolescente. Por conta disso, precisam ser incentivados a permanecerem na escola, portanto, precisam ser tratados com respeito, para que possam perceber a escola como espaço de autonomia, condizente com seus mais genuínos interesses em estar ali. Grande parte desses educandos e dessas educandas estão no mercado de trabalho, seja formal ou informalmente, e passam o dia todo em serviços pesados, sendo que, a noite – turno em que geralmente a EJA é ofertada, vão em busca do conhecimento escolar. Todas essas questões devem ser refletidas e pensadas para auxiliar na sua permanência.

Em geral, pessoas que buscam a EJA são taxadas pela sociedade como uma massa relacionada ao fracasso escolar. Por pertencerem às classes mais populares da sociedade, retroalimentam esse preconceito, pois se consideram, muitas vezes, como incapazes e assim se subestimam.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (ARROYO, 2001, p. 221).

Na EJA os educandos e educandas precisam se sentir pertencentes à escola, sabendo que ali está assegurado o seu direito a educação, direito que por algum motivo não lhes foi garantido. Existem diversos perfis de educandos e educandas na EJA, como os adolescentes que acabaram de sair do Ensino Regular por literalmente serem expulsos ou por acreditarem que a EJA é a melhor opção naquele momento da vida estudantil, os adultos e as adultas que buscam os estudos para melhorarem a qualificação profissional, por interesse próprio ou por uma pressão da empresa (ou social), os idosos e idosas que encontraram um tempo em um determinado momento de suas vidas e, assim dedicam-se ao processo de sua alfabetização, relegado no passado, visto que não quiseram ou não tiveram a oportunidade de frequentar a escola outrora. Essas são algumas, dentre muitas outras razões para o retorno desses jovens, adultos e idosos à escola.

Nas classes convencionais, os públicos infantil e adolescente frequentam a escola, por vezes obrigados pelos pais, porém, na EJA, a ida à escola se dá por vontade própria, a partir, entretanto, de estímulos e incentivos para que se permaneça, e isso se dá por meio do interesse em estar no ambiente escolar. Portanto, a curiosidade no aprendizado precisa ser instigada, para que os educandos e educandas estejam sempre dispostos e dispostas a voltarem para a escola. A EJA possui uma variedade na faixa etária dos sujeitos que estão em uma mesma classe, mas todos precisam estar motivados a permanecerem ali. As classes de EJA são heterogêneas, nela os educandos e educandas possuem conhecimentos e culturas distintas, porém o desejo em aprender é a característica que os pares têm em comum.

A “evasão escolar” será certa, caso surja a necessidade de se reiniciar o ciclo educacional cada vez que os educandos e educandas precisem se ausentar. Durante a experiência que obtive estagiando na EJA, vivenciei uma classe que não havia demarcador de presença utilizando a contabilização de percentual de presença, como a chamada diária, tendo em vista que, por conta do trabalho e de questões sociais e pessoais, nem todos ou todas conseguiam estar diariamente presentes na escola.

Todos os educandos e educandas necessitam de incentivos para permanecerem na escola, preservadas suas próprias individualidades. Logo é imprescindível que haja o conhecimento das trajetórias individuais por parte dos professores e das professoras, bem como das necessidades e objetivos, mantendo assim um olhar atento e de forma singular.

Ao ter adentrado em uma turma de Educação de Jovens e adultos, pude verificar que naquela classe era preciso saber ouvir aqueles e aquelas que buscam a escola, assim, o conhecimento prévio que possui é de suma importância, porém, às vezes, os educandos e educandas podem possuir uma certa dificuldade em dialogar e, para compreender seus objetivos naquele ambiente é possível realizar conversas de roda, por exemplo. Cada pessoa pode se sentir mais à vontade em falar sobre si, sobre suas experiências de vida e conhecimentos, transformando, aquele momento em conversas informais, em que os professores e as professoras precisam estar com a escuta atenta.

Apesar do fato de que uma grande maioria da população passa o mesmo tempo da sua vida ouvindo e falando, as escolas ensinam a falar, mas não a ouvir. No máximo, podem ensinar a ouvir, mas não ensinam a escutar. Essa distinção é mais importante do que parece. Nas palavras de Alfred Tomatis, “ouvir implica um uso superficial do nosso ouvido, enquanto escutar implica um ato de vontade, vontade de nos ligarmos a um ambiente sônico e de aprender aquilo que deve ser conhecido. É através da postura de escuta que passamos da consciência passiva de que existe alguma espécie de som para a escuta: prestar atenção ao som e envolvermo-nos ativamente com ele (TOMATIS apud SANTOS, p. 252).

Portanto, necessário compreender o que querem dizer e tentar perceber, também, o que é dito de forma direta ou indireta. O diálogo é uma forma de aprender, é importante permitir que aqueles que estão na condição de educandos e educandas debatam, tendo sempre a atenção dos professores e das professoras. Mas, para que os professores e as professoras tenham essa compreensão é preciso que isso faça parte também da sua formação, considerando que naquele momento também são discentes e que, a partir dessa condição se tornarão os professores e professoras responsáveis pela formação de outras pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser uma educação voltada para trabalhadores que estudam, pois para a grande maioria desses educandos e dessas educandas precisam colocar o trabalho como prioridade. Reconhecemos que os sujeitos são a maior especificidade da EJA, pois o foco da modalidade está nesses

sujeitos. É preciso compreender e focar as necessidades requeridas por essa classe popular de trabalhadores que buscam a EJA para estudar, portanto a formação inicial precisa abordar esses sujeitos com seriedade, para qualificar os futuros professores e as futuras professoras para que saibam atuar e reconhecer as particularidades da EJA.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EJA

O papel dos professores e das professoras é fundamental na formação dos educandos e educandas. A prática pedagógica deve ser reflexiva, pois é a partir dela que o trabalho se desenvolve. A pluralidade dos grupos de sujeitos está cada vez mais presente no meio escolar e é preciso que os cursos de graduação, mais conhecidos como licenciaturas, formem profissionais para atuarem com todos os públicos atendidos pelas escolas.

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social (ALVARO, 1993, p. 113).

Por mais que durante os cursos de graduação haja a realização de estágios obrigatórios, essas experiências ainda se constituem de maneira breve e muito pontual. O estágio na Educação de Jovens e Adultos poder ser ofertado, mas a partir da minha experiência na graduação, geralmente os graduandos e as graduandas que necessitam fazer o estágio no Ensino Fundamental, preferem ou são orientados ou orientadas a realizarem o mesmo em turmas de crianças e adolescentes, deixando a EJA esquecida. Muitas vezes essa escolha se dá, também, a partir da formação teórica dos futuros professores e das futuras professoras, já que os currículos dos cursos enfatizam as turmas convencionais, formando os professores e as professoras para atuarem, quase que exclusivamente, nessa modalidade.

O que se necessita é, a partir da situação mapeada, do conjunto de ideias e ideais postulados, criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica (GATTI, 2013, p. 42).

Com os novos desafios e adversidades nas quais os professores e as professoras estão se deparando diariamente, é preciso se reinventar para conseguir

realizar todas as atividades de forma efetiva. Para que isso aconteça, faz-se coerente e necessário que a formação inicial também seja repensada.

As universidades e os centros universitários têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do nosso país. E mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação (ALMEIDA; BIAJONI 2007, p. 294).

A formação inicial é extremamente importante, pois, geralmente, é a partir dela que os professores e as professoras iniciam a vida profissional, trazendo como base os aprendizados da graduação. Nesse caso, parece importante questionar - como esse ou essa profissional será formado ou formada para atuar dentro de uma turma de EJA, sendo que sua formação não foi voltada para a modalidade e pouco se conheceu a respeito dela? Nesse caso, ocorrem muitas situações constrangedoras, e os professores e as professoras precisam estar aptos e reconhecer os diferentes saberes. Tardif (2000, p. 14) discorre que os seres humanos são o objeto do trabalho docente, e com isso o saber docente possui marcas daqueles que são seu objeto de trabalho, portanto é necessário compreender suas consequências sobre a prática docente, sendo elas: os seres humanos, mesmo que pertençam a grupos, possuem suas particularidades e a outra consequência se resume ao saber profissional comportar um componente ético e emocional.

É necessário que os professores e as professoras tenham sensibilidade e reconheçam as particularidades da sua turma de EJA e, também, compreendam que a mesma é totalmente diferente de uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, pois jovens e adultos, dentre tantas especificidades, já possuem mais experiências acumuladas, conhecimento de vida e, em alguns casos, até mesmo já apresentam uma idade avançada. É preciso compreender, também, que diante de classes de EJA há grande possibilidade de existirem classes multidade, ou seja, a presença simultânea de educandos e educandas em diferentes fases do desenvolvimento escolar, e também etário, diferentemente das turmas convencionais, em que as crianças estão em realidades aproximadas. Para que os professores e as professoras possam realizar esse reconhecimento e realizarem uma educação de boa qualidade é preciso, primeiramente, que sejam instruídos ou instruídas a isso, e essa instrução primária deve vir do local em que realizaram a sua formação docente, ou seja, das universidades que formam sujeitos para atuarem na Educação Básica. Porém,

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES; SIMOES, 2004, p. 26).

Sendo mínima a ocupação de temáticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nos espaços de formação (universidades), culmina-se, como consequência, a insuficiência de conhecimentos para atender a demanda que a EJA gera. Além das temáticas direcionadas a EJA, a realização de estágios supervisionados também é bem interessante, pois contribui para o conhecimento prático-reflexivo docente na realidade em que se movem as classes de Educação de Jovens e Adultos. Confirmando a importância da prática do estágio na Educação de Jovens e Adultos, é possível verificar que a mesma está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006,

[...] IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: [...] d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos (BRASIL, 2006, p. 5).

Essa experiência de exercício profissional, anteriormente citada, é de suma importância, tendo em vista que sem as vivências e conhecimentos suficientes para trabalhar as diversas fases do desenvolvimento da aprendizagem inerentes à EJA, os professores e as professoras começam a cometer algumas falhas que podem acarretar na evasão escolar. Logo, devem ser assegurados aprofundamentos e mecanismos para que se pense sobre a prática de ensinar os sujeitos jovens e adultos da melhor forma, proporcionando uma aprendizagem de qualidade, a qual deve ser assegurada como um direito à cidadania. Essa prática de ensino na EJA pautada no direito do sujeito à educação deve ser repensada na formação inicial, visando sempre a assistência necessária ao jovem e adulto pertencente as turmas de EJA, valorizando as especificidades de cada um, considerando que

[...] trabalhar com um jovem, adulto ou idoso é trabalhar com histórias, memórias e trajetórias de sujeitos diferentes com momentos diferentes e assim como o trabalhador cansado quer aprender, a dona de casa também possui suas dificuldades, assim como o jovem que se evadiu da escola retorna depois de algum tempo (PINTO; NICACIO, 2019, p. 33).

Diante de todas essas particularidades e das mudanças recorrentes na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar, é preciso que a formação dos e das discentes que mais tarde atuarão na docência também esteja em constante transformação, para que sejam renovadas e atendidas as demandas que surgem de tempos em tempos. Essa formação, acima de tudo, precisa ser de qualidade, para que seja efetiva e fundamentada.

Inicialmente, os professores e as professoras talvez não tenham consciência de como será sua atuação após finalizar a formação inicial e estarem habilitados para praticar os conhecimentos adquiridos ao longo de anos realizando a graduação. Porém, ao adentrar no ambiente escolar eles serão responsáveis pela formação, mas também poderão vivenciar no local de trabalho um ambiente para sua formação, tendo em vista as vivências e experiências que terão ao longo do tempo.

O trabalho docente demanda, constantemente, novos conhecimentos e aprimoramento, para que, assim, consiga ser realizado de forma eficaz, permitindo uma educação satisfatória tanto para aquele e para aquela que ensina quanto para aquele e aquela que está na escola em busca de novos saberes e conclusão das etapas da Educação Básica. Portanto, sua formação precisa ser de preparação para essa educação satisfatória.

Os professores e as professoras configuram um grupo daqueles e daquelas que a sociedade julga responsável pela educação, habilitados para realizarem seu trabalho com autonomia, sendo os e as profissionais que necessitam de maior valorização. Porém, na prática diária com a inserção na comunidade, essa teoria é contrária e os torna sujeitos pouco reconhecidos e acompanhados de direcionamentos e domínio externo, como cita Oliveira:

[...] a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento desejado. Os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externos. (OLIVEIRA, 2008, p. 31).

Muitos professores e muitas professoras passam alguns anos dentro de instituições, cursando a graduação com a expectativa de revolucionar a Educação, mas quando se deparam com os desafios do dia a dia, acabam tornando-se profissionais frustrados. A partir desse momento, muitas vezes com o desânimo e a sobrecarga escolar, iniciam um processo de ensino-aprendizagem simplificado, prejudicando, assim, a qualidade do ensino. Por conta disso, é essencial que os profissionais e as profissionais conheçam a realidade na qual serão inseridos e

inseridas e tenham uma formação inicial fundamentada em pressupostos e propostas que facilitem o reconhecimento das diferentes realidades que podem ser vivenciadas.

Corroborando com Gatti (2013, p. 42) “os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino”. Por conta disso, como já citado, é importante que os professores e as professoras possuam uma formação inicial pautada em métodos e técnicas de trabalho, mas que também sejam capazes de lidar com todos os desafios que surgem diariamente, da melhor forma, trazendo suporte e auxílio para aqueles que necessitam deles e delas.

2.3.1 O curso de Pedagogia na formação inicial para EJA

Para atuar na Educação de Jovens e Adultos, os professores e as professoras necessitam possuir uma formação acadêmica em licenciatura, ou seja, em um curso encarregado de formar professores, como o de Pedagogia. Porém, há uma especificação sobre a formação inicial para atuação, pois quando se refere à EJA para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é o curso de Pedagogia, mais generalista, e o único, quando se refere aos anos finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, são outras licenciaturas, voltadas às áreas específicas do conhecimento. É preciso admitir que o papel que os e as docentes assumem na trajetória dos seus educandos e educandas é de grande importância. Suas atitudes refletem diretamente no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula. Portanto, deve estar sempre em constante formação e reflexão sobre a sua prática. Como na sociedade, a diversidade cultural se reflete no ambiente escolar, por isso é importante que os professores e as professoras que atuarão na EJA estejam habilitados para lidarem com toda essa diversidade que os rodeiam. Nesse sentido, a formação, em especial a inicial, é o espaço de se trabalhar tais questões.

Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente[...] (VENTURA, 2012, p. 73).

Assim, as práticas formativas devem estar voltadas às questões que contemplem a formação da sociedade, uma sociedade que, por sua vez, está em

constante cobrança direcionada ao professor. Corroborando com Charlot (2008, p. 18) “Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal”. Somente os professores e as professoras que estão diariamente frente a classes escolares sabem qual a realidade vivida e as necessidades e vontades de cada ambiente. No caso da EJA, os educandos e educandas almejam por uma educação que seja útil para o seu dia a dia.

A formação é importante para que, com ela, os professores e as professoras possam compreender e conhecer meios de como devem ser os seus olhares para com os educandos e educandas, logo, o professor ou a professora

[...] tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica dos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído. Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições (PINTO, 2004, p. 83).

Os professores e as professoras precisam estar conscientes de que jamais poderão menosprezar os educandos ou as educandas, subestimando suas aprendizagens, sejam seus discentes de qual modalidade forem, devendo haver sempre respeito entre as partes, afinal, todos e todas constroem conhecimentos, porém, esses conhecimentos não são iguais, mas todos possuem sua importância.

As licenciaturas em geral, quando se trata da EJA, formam professores e professoras para a atuação no Ensino Fundamental – anos finais e no Ensino Médio. Já no curso de Pedagogia, que também é uma licenciatura, forma professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, sendo com crianças, jovens ou adultos. Ele trabalha diretamente com a educação, seja qual for o campo de atuação.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o

fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

No ambiente escolar, os licenciados e as licenciadas em Pedagogia são habilitados e habilitadas para atuarem na Gestão Escolar, na Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais com crianças e adolescentes e, também, com jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos.

A atuação dos pedagogos e das pedagogas é de extrema importância e relevância para a vida dos educandos e das educandas. Por conta disso, é preciso que esses profissionais conduzam seu papel como professores e professoras com muito discernimento e seriedade, tendo em vista a responsabilidade que possuem de formar sujeitos pensantes. Mas para que essa atuação esperada por meio dos professores e das professoras seja concreta, é preciso que a licenciatura em Pedagogia instrua os licenciados e as licenciadas. Como cita Libâneo (2001, p. 18) “a Pedagogia precisa reafirmar seu compromisso com a razão, com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política”.

Do ponto de vista histórico, Scheibe e Aguiar (1999, p. 223) indicam que o Curso de Pedagogia é resultado da preocupação em preparar professores e professoras para atuarem na escola secundária, na década de 1930. Dessa forma a Faculdade Nacional de Filosofia, pertencente a Universidade Brasil, e se dedicava a formar bacharéis e licenciados utilizando uma fórmula que ficou conhecida como “3+1”, sendo essa referente a 1 ano de disciplinas de cunho pedagógico e 3 anos disciplinas de outros conteúdos, a depender do foco e escopo da licenciatura.

Atualmente existem inúmeras instituições que ofertam o curso de Pedagogia, divididas entre públicas e privadas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia não está sendo declarado um tempo de realização do curso, porém há uma carga horária necessária exigida para a realização da graduação, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, foram distribuídas da seguinte forma:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Diante dessa carga horária, torna-se fundamental pensar na necessidade de uma educação de boa qualidade e referência, para formar docentes que, posteriormente, serão responsáveis pela educação de sujeitos críticos e pensantes, com liberdade de expressão e sem opressão. Constituindo-se, assim, uma educação voltada à autonomia dos educandos e das educandas e ao processo de transformação social.

O curso de Pedagogia foi escolhido para análise, por ser o curso que forma professores e professoras para atuarem nos anos iniciais da EJA partindo da minha experiência em classes de anos iniciais, para assim compreender como ocorre de fato a formação inicial docente para a EJA. Tendo como foco o curso de Pedagogia, haverá mais a frente uma seção dedicada ao referido e suas especificidades.

3 O CURRÍCULO

Teorizar o currículo é muito importante para compreender o que o mesmo representa, tendo em vista que será realizada uma análise no currículo de Pedagogia, especialmente nos documentos de 2009 e 2019 que estruturam o curso. Mas, primeiramente, para começar a falar de currículo, estão apresentadas aqui algumas compreensões de como ocorre sua concepção e os processos de significação a que se atrela.

Assim, está enfatizada aqui uma compreensão mais ampla de currículo, em consonância com Silva (1999, p. 11) que se pauta na ideia de que “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”.

O currículo carrega significados e traços que o levam muito além de um documento elaborado e a ser seguido por um grupo. Nesse sentido, é interessante interligar o currículo com a realidade daqueles que serão envolvidos pelo mesmo, pensando-se, assim, na emancipação.

Na perspectiva do currículo emancipatório, a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas deve também desmitificar a realidade para provocar a ação consciente. Daí a importância de a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 56).

O currículo envolve as práticas pedagógicas, enfatizando a liberdade para que as pessoas possam desenvolver habilidades que possibilitem que as mesmas se comuniquem, expressem suas opiniões, expandindo o pensamento crítico e humanizado. Nesse ponto, o sujeito estará também compreendendo a importância de ouvir o outro e, principalmente, reconhecer as diferentes opiniões, isso porque

[...] o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

Esse posicionamento consciente tende a ampliar a comunicação e convivência, principalmente na relação entre professores e professoras e os educandos e as educandas, pois, com essas, a sensação de autoritarismo se oculta,

trazendo maior liberdade e segurança para o corpo discente. Segundo Silva (2012, p. 8) “o currículo se institui, desse modo, no elemento de mediação entre sujeitos – professores e alunos – e entre esses e o conhecimento”. Logo, esse currículo é pensando a partir de relações culturais, reflexões e experiências educativas.

Para desenvolver o currículo é preciso organização e colaboração de várias instâncias, oportunizando, todos ao redor do mesmo, para que tenham liberdade de auxiliar na elaboração desse documento. Reis (2009, p. 59) defende que “a autonomia da escola exige participação, exige também o desenvolvimento de gestão democrática”.

Para Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 73) “o currículo pode ser entendido como a espinha dorsal do trabalho pedagógico”. Por conta disso, é importante que esse currículo seja planejado e elaborado enfatizando os principais conteúdos necessários para uma formação docente de qualidade e que atenda às necessidades e demandas que poderão surgir ao longo da vida profissional, visando a importância de uma formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, ênfase desta pesquisa.

O currículo precisa ser pensado não somente como um documento formal e científico, mas como uma ferramenta construída a partir das vivências e necessidades do público ao qual se destina, e que pode ser transformado de acordo com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade com o passar do tempo, emergindo, assim, uma nova compreensão de organização do currículo. Porém, é importante apontar que cada um e cada uma dos educandos e educandas possuem seus saberes de vida e que, segundo Oliveira (2007, p. 94), “o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade”.

Geralmente as instituições de ensino possuem um currículo oficial que não possui abertura para o coletivo, logo ele “não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias” (GOMES, 2018, p. 259). Porém, esse currículo deve ir além de conteúdos registrados, deve ser construído na vivência do dia a dia daqueles que são pertencentes aquele espaço, de forma geral. Valorizando as relações, os discursos e o conhecimento informal. Segundo Arroyo (2012, p. 262) os docentes possuem competência pedagógica para auxiliar o coletivo a pensar novas propostas pedagógicas, escutando sempre o saber do outro. Mas, o currículo é, também, um território de disputa, em que cada um luta pelo seu espaço e pelo que acredita ter mais relevância.

É notória a importância das práticas pedagógicas curriculares de acordo com a demanda que ocorre nas classes de EJA. O currículo pode ser modificado, conforme as mudanças que vão ocorrendo e as necessidades que surgem. Assim também acontece com as pesquisas, as mesmas também precisam ter uma orientação para serem desenvolvidas e precisam ser renovadas, com vistas a investigar as dificuldades atuais e trazer novos conhecimentos acerca da temática.

3.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ESTUDOS CORRELACIONADOS

Para conhecer o que outros pesquisadores já investigaram sobre o tema de interesse, ou seja, como o objeto de estudo tem sido investigado na academia, foi necessário ir em busca de pesquisas realizadas a partir da temática desta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar os documentos curriculares e o funcionamento discursivo com relação a tais documentos, no curso de Pedagogia presencial, da UFPR, a fim de verificar a formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, foram acessadas três plataformas de acervo de produtos de pesquisa, a saber: 1) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2) a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e 3) a Biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A primeira plataforma acessada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foi realizada uma busca entre os anos de 2006 a 2021, ou seja, um intervalo de 15 anos, pensado em obter um amplo prazo de publicação de pesquisas. Tendo em vista a formação inicial do professor da EJA nesse período, foi utilizada, inicialmente, a combinação das palavras chaves “EJA”, “formação inicial” e “pedagogia”, o que resultou em 80 trabalhos em que as palavras estavam presentes na pesquisa em geral, não somente nos títulos. Por ser um número grande de trabalhos, ao ler os resumos observei que a grande maioria era com ênfase na formação inicial do curso de Pedagogia de diversas instituições de ensino, então, a busca foi refinada, utilizando como descritores “EJA” e “Pedagogia UFPR”. Os resultados diminuíram para um total de 28 trabalhos acadêmicos. Diante desse resultado menor, iniciei a análise das teses e dissertações, primeiramente, pelos resumos, e a partir dessa leitura pude selecionar os trabalhos com foco na formação docente e também na EJA.

Assim, foi selecionado um dos resultados, no qual o meu objeto e enfoque de pesquisa estão mais próximos, sendo esse mencionado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Dissertação BDTD relacionada ao objeto desta pesquisa

AUTOR (ANO)	NÍVEL	TÍTULO
Simas (2008)	Mestrado	O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos: saberes, fazeres e práticas

FONTE: Elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Simas (2008) aborda na sua pesquisa sobre os saberes que são necessários para a prática pedagógica cotidiana na Educação de Jovens e Adultos, sinalizando os desafios do pedagogo para exercer a sua função na modalidade e a lacuna no processo formativo voltado para a EJA durante a formação inicial. A autora efetuou uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário, respondido pelos docentes da EJA, e uma entrevista realizada também com docentes.

Partindo das referências do trabalho citado (SIMAS, 2008), foram encontrados outros referenciais, tendo em vista que em cada referência havia muitas outras. Assim, fui buscando uma a uma, de acordo com seus títulos, e a partir da leitura dos mesmos, pude verificar a familiaridade com a minha pesquisa, sendo esses novos resultados de pesquisas elencados no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – Referenciais teóricos citados nas pesquisas encontradas no BDTD

AUTOR (ANO):	TIPO DE PUBLICAÇÃO:	TÍTULO:
Brzezinski (1996)	Artigo	Pedagogia, pedagogos e formação de professores.
Brasil (2005)	Documento oficial	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
Franco (2002)	Capítulo de livro	Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos
Freire (1987)	Livro	Pedagogia do Oprimido
Haddad (1997)	Artigo	A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB;
Libâneo (1996)	Capítulo de livro	Que destino darão à pedagogia?;
Machado (2008)	Capítulo de livro	Formação de Educadores de Jovens e Adultos.;
Silvestre (2017)	Artigo	Desenvolvimento profissional e estágios curriculares obrigatórios.

FONTE: Elaborado pela autora.

Diante do interesse pelo tema e título, por conta da quantidade de referências, foi muito importante olhar para as tendências de pesquisa. Com isso, pude certificar a

contribuição desses trabalhos para com a minha pesquisa, sendo necessário interligar a EJA com a formação inicial docente.

Mesmo diante de trabalhos relevantes para minha pesquisa, fui em busca de outra plataforma, mesmo que complementar, no sentido de reunir também artigos, que são resultados de pesquisas mais amplas. Dessa maneira, acessei a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e iniciei as buscas utilizando a combinação das mesmas palavras utilizadas na BDTD - “EJA”, “formação inicial” e “pedagogia”, na qual obtive dois resultados, porém realizei a leitura dos títulos e resumos e somente um artigo teve proximidade com a minha pesquisa, sendo ele intitulado *O educador de Jovens e Adultos e sua formação*. Nele, o autor Soares (2008) aborda sobre a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos partindo de pesquisa no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. Seguindo o mesmo trajeto realizado na BDTD, busquei então por “EJA” e “Pedagogia UFPR”, em que não obtive sucesso, pois não havia nenhum trabalho.

Por último, e não menos importante, acessei a plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), para realizar a busca de trabalhos acerca da temática dessa pesquisa. Nessa plataforma não há a possibilidade de filtrar as datas das pesquisas, como houve nas outras acessadas, iniciei, então, com os descritores “EJA”, “formação inicial” e “pedagogia”, e não houve nenhum resultado, então refinei a pesquisa, como na plataforma anterior, e utilizei a combinação “EJA” e “Pedagogia UFPR” e, mais uma vez, não havia resultados. Optei por pesquisar separadamente, então “EJA” resultou em 19 trabalhos e “Pedagogia UFPR” com zero de resultado. Realizei a leitura inicialmente dos títulos dos 19 trabalhos para verificar se algum estava interligado com a minha pesquisa e constatei que apenas um deles possui uma ligação, sendo ele: *A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia*, do autor Lêoncio Soares (2007).

Soares (2007), em seu trabalho, buscou identificar aspectos da formação inicial do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos, para isso foram realizados questionários para algumas Universidades sobre a habilitação da EJA no curso de Pedagogia. Embora nem todos os trabalhos citados anteriormente sejam totalmente voltados para o objetivo da pesquisa, servem como orientação para a temática.

Esse mapeamento confirmou a relevância desta pesquisa, tendo em vista que, mesmo que muitos trabalhos apresentem correlação com a EJA, a formação inicial e a Pedagogia, poucos abordam os temas em conjunto. E, ainda que haja pesquisas ligadas ao tema, essas foram desenvolvidas há bastante tempo, reforçando a necessidade desta investigação, de trazer novos conhecimentos para a temática, revigorando a mesma. Visto que a Educação de Jovens e Adultos possui um papel essencial para a sociedade, é crucial que também sejam realizadas pesquisas para compreender como a temática vem sendo desenvolvida, principalmente dentro de um curso responsável por formar novos profissionais que serão habilitados para atuar na modalidade de ensino.

O curso de Pedagogia é responsável por formar aqueles que estão diariamente atuando na Educação, sendo assim estarão inseridos também em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Diante da escassez de trabalhos sobre a EJA, a formação inicial e a Pedagogia, esse levantamento, na forma de um mapeamento mais geral, auxiliará na compreensão de como está sendo inserido o tema e qual a visão dos e das discentes e de egressos e egressas do curso de Pedagogia ofertados pela UFPR acerca do conhecimento em relação a EJA, de acordo com a formação inicial ofertada.

3.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA O CURRÍCULO SE EFETIVAR

Escolhemos o livro *Pedagogia da Autonomia* para realizar uma associação com a pesquisa, pois o livro discorre sobre a forma como professores devem realizar a prática docente para uma educação transformadora, por meio da qual seja possível um processo educativo crítico, em que a formação dos cidadãos seja pautada na autonomia e que a formação seja, de fato, validada para uma atuação crítica e ética.

Pedagogia da Autonomia é um livro de Paulo Freire, um autor que ficou conhecido por ser um filósofo e educador brasileiro de muito prestígio, autor de obras importantes. Nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Freire tornou-se o Patrono da Educação no Brasil em 2012.

O primeiro capítulo da obra *Pedagogia da Autonomia* foi nomeado por Freire como “Não há docência sem discência”, e foi utilizado para embasamento. A partir dele foram analisadas e associadas as características da Educação de Jovens e Adultos na formação docente, pois a obra retrata o processo educativo crítico no qual

é necessário para a formação inicial para a atuação na EJA. Nesse capítulo o autor discorre sobre saberes que são necessários para a formação de professores e professoras. De acordo com Freire (2004, p. 12) “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”.

Uma formação inicial voltada para a EJA não se resume a encontrar a nomenclatura EJA dentro dos cursos de formação, pois a formação vai além disso, uma vez que precisa estar realmente fundamentada para preparar professores e professoras que poderão, futuramente, atuar na Educação de Jovens e Adultos, dado que alguns saberes são fundamentais para a formação do docente. Freire aborda nove exigências para o ato de ensinar, porém, de acordo com a proximidade com a EJA e com a afinidade com essa pesquisa, destacamos seis que foram utilizadas para o embasamento, sendo elas:

- Ensinar exige pesquisa;
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
- Ensinar exige criticidade;
- Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo;
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- Ensinar exige rigorosidade metódica.

Ser professor é ir em busca de algo novo e de aprofundamentos, portanto, é importante que a formação inicial aborde sobre diferentes temáticas e forme, de fato, professores e professoras para atuar em diferentes modalidades, instigando o interesse do docente e da docente que buscará as respostas por meio da pesquisa.

Traçando um paralelo a essa leitura, relembro aqui um fato ocorrido durante o meu estágio obrigatório, quando senti a necessidade e curiosidade de pesquisar a fundo sobre a formação voltada para a EJA, e, portanto, iniciei essa pesquisa. Logo, **ensinar exige pesquisa**, pois a busca pelo novo deve estar presente na prática docente. Pesquisa e ensino devem estar atrelados, pois, para Freire (2004, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Logo, professores e professoras devem compreender que ao educar também está se educando a si

próprio, pois há curiosidade ou necessidade de realizar a busca pelo novo ou o aprofundamento em assuntos já conhecidos.

Como já citado anteriormente, os sujeitos que buscam a EJA já possuem uma bagagem de conhecimento, conhecimento esse que deve ser valorizado. Para isso, destacamos a ideia freireana de que **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**, porém, essa tarefa não deve ser exercida unicamente pelo professor ou pela professora, mas, também, pela escola. Esses saberes são os que cada aluno e aluna traz em sua bagagem de vida e também a inserção da realidade daquela classe popular com os problemas enfrentados diariamente em junção a conteúdos voltados para essa realidade social. Segundo Freire (2004, p. 15) “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Logo, os conteúdos abordados em sala de aula da EJA não podem ser tão só os saberes curriculares escolares fundamentais, mas também a realidade concreta daqueles que frequentam aquele espaço, trazendo assim o maior pertencimento do sujeito no contexto de ensino aprendizagem.

A EJA deve formar cidadãos autônomos, sujeitos que tenham uma visão crítica de mundo, para isso o formador precisa compreender como se dá o processo. Para se pensar que **ensinar exige criticidade**, é importante destacar que a educação é capaz de promover a superação de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade crítica, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade. Freire (2004) aborda que a promoção da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica não é um processo automático, logo, o desenvolvimento dessa criticidade é uma das tarefas fundamentais da prática educativa. Levando o aluno ou a aluna a não aceitar um discurso autoritário, mas a buscar e refletir sobre os conhecimentos novos. Portanto, o ponto de partida para a criticidade é a curiosidade.

É necessário que o discente ou a discente que está na formação inicial, possa ter como exemplo aquele que está sendo responsável pela sua formação. Bem como, um dia ele será exemplo para os seus alunos ou alunas, logo, **ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo**, pois de nada adianta um professor pensar certo e agir errado. Para Freire (2004, p. 16) “pensar certo é fazer certo” e, diante disso, não há como ter um ambiente de aprendizagem significativa com atitudes contrárias ao que está sendo pensado. O discurso deve fundamentar uma ação e, nesse contexto, Freire (2004, p. 16) afirma ainda que “quem pensa certo está cansado

de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”. O exemplo deve ser validado diariamente em sala de aula pelo professor ou pela professora, criando um vínculo de confiança na aprendizagem e trazendo, assim, segurança para que os alunos e alunas possam expor os argumentos, sendo garantido o direito de mudar de ideia sem que sofram retaliações, reconhecendo que a expressão de discórdia pode ocorrer tendo argumentação, compreendendo a diferença entre a crítica e a ofensa. Dessa forma é possível tornar o espaço escolar um ambiente crítico, justo e democrático.

De nada adianta ao professor ou a professora simplesmente ensinar e presumir que está transferindo seu conhecimento sem refletir sobre o que se está fazendo, pois **ensinar exige reflexão crítica sobre a prática**. Neste sentido, para Freire (2004) a prática crítica envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que o professor ou a professora que está ainda em formação compreenda que a superação da ingenuidade precisa ser produzida por ele mesmo, tendo uma ligação com o professor ou a professora que está formando novos professores e professoras. A formação inicial deve ser valorizada, os profissionais e as professoras devem ser habilitados para atuarem nas diversas modalidades de ensino, refletindo e compreendendo sobre as especificidades de cada uma.

O professor ou a professora deve estar sempre instigando a curiosidade do seu corpo discente, reforçando sua capacidade crítica. Assim, **ensinar exige rigorosidade metódica** e, segundo Freire (2004), é preciso que o aluno ou a aluna tenha clareza na ideia de que o professor ou a professora já obteve e continua tendo experiências na produção de saberes, e que esses saberes não serão, apenas, transferidos. O corpo discente e o corpo docente se transformam em comunhão, se transformam em sujeito da construção e reconstrução daquele saber.

Alinhado com o pensamento de Freire destacamos esses saberes necessários para um processo educativo crítico na Educação de Jovens e Adultos que acreditamos que deveria estar presente no curso de Pedagogia para uma formação voltada para a atuação na EJA. No capítulo das análises, voltaremos a associar e discutir alguns desses saberes, relacionando-os às emergências discursivas sobre o currículo da EJA no curso de Pedagogia da UFPR.

4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo são abordados, de forma detalhada, os aspectos metodológicos para a realização desta pesquisa, que se caracteriza por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Utilizando a entrevista como ferramenta para constituir dados e a Análise de Discurso (AD) de vertente franco-brasileira para tecer compreensões dos sentidos construídos pelos entrevistados e pelas entrevistadas para com a temática pesquisada. Como o objetivo central deste trabalho envolve a análise do curso de Pedagogia da UFPR, então, esse *lócus* de investigação também será abordado neste capítulo, a partir dos seus documentos curriculares.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada parte de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, cujo objetivo geral se volta para uma análise da formação inicial em EJA no curso de Pedagogia da UFPR. Essa análise ocorreu nos documentos curriculares e no funcionamento discursivo com relação a tais documentos – evidenciado nas relações entre os sujeitos na materialização do currículo. Para tal, foram necessários instrumentos metodológicos e técnicas que viabilizaram o processo de constituição de dados. Assim, foi desenvolvida uma análise documental preliminar dos currículos dos cursos, bem como foram implementadas entrevistas com discentes e egressos e egressas da UFPR. Realizada a construção do *corpus*, a partir dos dados empíricos produzidos por meio desses instrumentos, foram analisados os sentidos dos discursos dos entrevistados e das entrevistadas, em paralelo ao proposto pelos documentos prescritivos e a partir do referencial da Análise de Discurso.

Segundo GODOY (1995) entende-se por pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados "qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa parte de análises que podem ser realizadas por diversos caminhos e neste trabalho, particularmente, realizou-se inicialmente uma análise de documentos, tendo em vista a intenção de examinar as ementas das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da UFPR, a fim de verificar sobre a formação inicial docente para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Realizar uma pesquisa não consiste em apenas juntar dados e reproduzi-los, mas sim sondar, levantar e analisar, respostas para um problema relacionado ao objeto de pesquisa, sendo necessário explorar e construir resultados. Minayo (2001) afirma que a fase exploratória da pesquisa é sem dúvidas um dos momentos mais importantes, pois estabelece a construção da trajetória de investigação, demandando, assim, que seja realizado um levantamento de dados sobre a temática da pesquisa.

4.1.1 Etapas e instrumentos

Este trabalho se organiza a partir de uma pesquisa documental, partindo de um levantamento de dados em documentos curriculares de 2009 e 2019 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) denominam a pesquisa documental como

[...] intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos (KRIPKA, SCHELLER & BONOTTO, 2015, p. 56).

Nesse movimento, documentos curriculares e a matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, constituíram os documentos previamente analisados nesta pesquisa, análise essa que teve com o objetivo verificar a contemplação da EJA na formação inicial. Esses documentos são públicos e de fácil acesso da sociedade.

A análise documental permitiu uma constituição inicial de dados a partir do levantamento de materiais variados, que foram selecionados de acordo como objeto de estudo. Essa metodologia de pesquisa extrai as informações de documentos, mas corroborando com Silva *et al* (2009), é preciso muito cuidado para realizar a análise de qualquer documento para não comprometer a validade da pesquisa com as análises geradas. Também é importante que o pesquisador tenha consciência do

tempo disponível para realizar a pesquisa documental, bem como realizar a seleção das fontes que serão adequadas para a pesquisa. Para uma pesquisa documental é fundamental uma leitura compreensiva sobre o material analisado, mas também “se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações” (SILVA *et al*, 2009, p. 4561).

É preciso apontar que, por vezes, somente a pesquisa documental não é suficiente para realização de uma compreensão mais minuciosa e precisa acerca do tema. Esse é o caso do presente trabalho, que necessitou um esforço analítico, tendo em vista responder o problema de pesquisa sobre o funcionamento discursivo e a significação da EJA no currículo do curso de Pedagogia da UFPR. Para tanto, foram realizadas entrevistas para que fosse possível uma análise mais profunda e melhor compreensão sobre a formação inicial docente.

Para realizar as entrevistas foi preciso compreender que essas são instrumentos para constituição de dados, e não de mero levantamento ou coleta, pois possibilitam uma interação entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a entrevista ocorre a partir de

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Ademais, a entrevista é um instrumento muito utilizado e é necessário ter alguns cuidados ao realizá-la, como o respeito pelo sujeito que está sendo entrevistado, por exemplo. Um outro cuidado que o entrevistador ou entrevistadora deve ter é o de jamais tendenciar respostas de acordo com as suas expectativas, pois essa atitude invalida as informações obtidas, tendo como consequência respostas nas quais não são concretas. A pessoa entrevistada, nesse caso, simplesmente irá responder de acordo com o que acredita que o pesquisador ou pesquisadora espera ouvir. Essa influência é algo negativo e o pesquisador ou pesquisadora deve ser cauteloso para que isso não ocorra. Esse mecanismo é conhecido na AD como antecipação ou expectativa e aponta a importância de que

[...] ao assumir o papel de analista diante de entrevistas, o pesquisador precisa estar atento à ocorrência do mecanismo de antecipação, pois as falas dos entrevistados estão perpassadas por suas expectativas. Ao se expressar

em uma situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala (FLÖR; SOUZA, 2008, p. 74).

Portanto, é crucial que o entrevistador ou entrevistadora realize a entrevista de forma mais natural possível, trazendo segurança para que o entrevistado ou entrevistada possa responder de acordo com o seu conhecimento, subjetividades e opiniões.

Para a construção desta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas divididas em dois roteiros: um para discentes e outro para egressos e egressas. De acordo com os roteiros dispostos no Apêndice 2, os participantes e as participantes foram estudantes e egressos ou egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, maiores de 18 anos, e que concordaram de forma livre e espontânea em participar da pesquisa. O roteiro destinado aos discentes e às discentes foi dividido por eixos, sendo inicialmente realizada a caracterização do entrevistado ou da entrevistada com gênero e formação acadêmica. O eixo 1 teve como foco a trajetória acadêmica para compreender o contexto em que o discente ou a discente está inserido. Já o eixo 2 se referiu à Educação de Jovens e Adultos a partir dos conhecimentos do entrevistado ou da entrevistada para com a modalidade de ensino e, em complementaridade, o eixo 3 abordou reflexões sobre a EJA na formação inicial, tendo em vista um levantamento de opiniões sobre as possíveis mudanças acerca da abordagem da EJA no curso.

O roteiro destinado aos egressos ou às egressas, foi dividido também em 3 eixos, sendo primeiramente realizada a caracterização do entrevistado ou da entrevistada. Assim como no roteiro para discentes, no eixo 1 foi abordada a trajetória acadêmica do egresso ou da egressa. Já o eixo 2 se voltou à EJA a partir de questionamentos sobre a inserção da modalidade nas disciplinas ofertadas e experiência de atuação. Por fim, o eixo 3 foi destinado às reflexões e compreensão do entrevistado ou da entrevistada acerca da abordagem da EJA na formação inicial e à opinião sobre as mudanças na abordagem.

O convite à participação foi realizado por meio de uma lista de transmissão de e-mail da coordenação do curso de Pedagogia. Após esse convite inicial, houve alguns retornos, então, foram enviados e-mails especificamente para essas pessoas, para marcarmos a entrevista, porém, nesse momento, tivemos respostas de apenas três discentes e três egressas, que aceitaram participar e realizaram a entrevista. Devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, a entrevista foi desenvolvida de

forma remota, com o auxílio de plataformas de videoconferência, sendo necessário contatar o entrevistado ou entrevistada por meio virtual, em conformidade com as orientações de isolamento social, com a garantia do anonimato e consentimento que a participação poderia ser interrompida caso houvesse desconforto.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma “TEAMS” da Microsoft, tendo duração de 30 a 40 minutos cada. Foram gravadas, contribuindo para que nenhuma informação fosse perdida ou despercebida. Não houve questionamentos que tendenciassem o entrevistado ou a entrevistada responder com argumentações direcionadas, que pudessem distorcer e conseqüentemente invalidar a pesquisa. Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas na íntegra.

O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (CEP/UFPR), submetido sob o número de protocolo 52297421.8.0000.0102. A parte empírica, ou seja, o contato para convite à participação, e as entrevistas propriamente ditas, realizou-se apenas quando houve a aprovação por esse comitê. Então, os e as participantes foram informados sobre a submissão e aprovação do projeto pelo CEP/UFPR e, após aceitação do convite inicial, que foi realizado via e-mail, houve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1). Para a realização da entrevista, primeiramente, o entrevistado ou a entrevistada realizou a leitura do TCLE, no qual contém informações com os detalhes do conteúdo a ser pesquisado, bem como as condições de realização da pesquisa. Houve concordância e, assim, realizou-se a assinatura do documento. Feito esse passo, foi iniciada a entrevista.

Enfim, para realizar este trabalho foi necessário pesquisar e compreender os documentos curriculares do curso de forma detalhada, a fim de verificar indicativos para a preparação dos pedagogos e das pedagogas com relação à atuação na Educação de Jovens e Adultos. Como potencial para esse movimento de análise do funcionamento do currículo, utilizamos a Análise de Discurso de linha franco-brasileira, com base nas proposições de Eni Orlandi, fundamentadas na obra de Michel Pêcheux, tendo como objetivo identificar como o corpo discente e egressos e egressas atribuem os sentidos à temática por meio dos seus discursos.

A Análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata a língua, não trata a gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2015, p.15)

Portando, a AD auxilia na compreensão da língua, buscando formas de significação. Essa significação foi essencial para a pesquisa, já que foram examinadas informações concedidas por meio de entrevistas, com intuito de se perceber como os entrevistados e as entrevistadas compreendem e atribuem sentidos à EJA presente no curso de Pedagogia ao qual têm (ou tiveram) vínculo, sentidos esses principalmente relacionados à formação inicial vivenciada na graduação.

Um caminhar metodológico realizado em vários passos e por diferentes procedimentos, já mencionados nos parágrafos anteriores, mas que só puderam ser implementados a partir de uma delimitação do contexto imediato da pesquisa, o qual, de acordo com Orlandi (2015, p. 28) “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação (...)” – neste caso, especificamente, o curso de Pedagogia da UFPR.

Nos interessa o funcionamento discursivo dos documentos curriculares, ou seja, como esses documentos são (re)significados nas relações pedagógicas, no contexto de formação inicial. Partindo-se dessa ideia somada a de que o objeto de estudo na análise de discurso é o próprio discurso e não a língua ou a gramática, as condições de produção são fundamentais para a AD (consequentemente para nossas análises), pois, para Orlandi (2015), essas condições compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Nesse caminho, a próxima subseção abordará o contexto imediato de ocorrência do funcionamento discursivo dos documentos curriculares analisados.

4.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

O curso de graduação em Pedagogia é reconhecido como uma licenciatura que tem por finalidade a formação de professores e professoras, para atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, além de diferentes áreas que englobem conhecimentos pedagógicos.

Na Universidade Federal do Paraná tal curso prepara estudantes para atuarem na docência e na gestão escolar. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) presencial foi aprovado em 2009, e reformulado em 2019.

4.2.1 Características estruturais

O PPC de 2019, apresenta alguns princípios que devem ser seguidos pelo curso. Estes estão dispostos no Quadro 3:

QUADRO 3 – Princípios do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná

1º Sólida formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico, compreendendo as creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio como lócus privilegiados de atuação da pedagoga e do pedagogo;
2º Conhecimento acerca dos sujeitos, foco da atuação da pedagoga e do pedagogo, as crianças, desde bebês; os adolescentes, jovens, os adultos e os idosos, e das categorias biopsicossociais que os constituem;
3º Análise da escola e de suas culturas e também de seus diferentes tempos e espaços;
4º Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico- raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência;
5º A indissociabilidade entre teoria e prática como base para a formação, assentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
6º A pesquisa, de relevância social e comprometida com a democratização, como processo de formação e produção de conhecimento;
7º Formação com densa base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico;
8º Consideração da natureza histórica do trabalho pedagógico, que incide na atuação da pedagoga e do pedagogo na atualidade;
9º Conhecimento do complexo contexto econômico, político e sociocultural da contemporaneidade e de suas implicações na educação;
10º A compreensão da Pedagogia como campo que, com a contribuição de demais ciências, estuda, explica e reflete sistemática e criticamente sobre o fenômeno educativo;
11º A ética, a sensibilidade afetiva e estética como basilar na formação e atuação do Pedagogo ou da Pedagoga;

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR.

Dentre esses princípios, está sendo citado em segundo lugar a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, encontramos escopo para esta pesquisa, cujo um dos caminhos aponta para a investigação de como esses

princípios são seguidos ao longo do curso e se os pedagogos e pedagogas realmente concluem o curso habilitados e habilitadas, bem como preparados e preparadas para atuarem nas classes de EJA e desempenharem na atuação profissional o desenvolvimento educacional dos alunos e das alunas.

Além dos princípios, o PPC de 2019, também menciona os objetos específicos que o curso delimita, sendo eles organizados no Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4 – Objetivos específicos do Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Paraná.

- Atuar na formação de pedagogas e pedagogos em uma perspectiva crítica, democrática e comprometida com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada;
- Garantir a compreensão do caráter integrado da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as desigualdades, a diversidade e as diferenças que constituem os contextos educativos e o direito à aprendizagem de todos os sujeitos;
- Compreender que o trabalho do pedagogo, na escola, abrange a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar como um processo contínuo e reflexivo, sobre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das políticas educativas, o assessoramento aos processos didático-metodológicos e a sistematização do currículo escolar. Diz respeito ainda aos processos de gestão escolar e coordenação das relações com estudantes, docentes e demais atores escolares, instâncias colegiadas externas e internas da escola bem como com a comunidade escolar.
- Compreender as possibilidades de ação da pedagoga e do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas nos movimentos sociais, no setor produtivo, nas organizações populares, espaços culturais e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR.

A leitura desses objetivos específicos traz indicativos da importância de uma formação inicial de qualidade, sendo pensada e objetivada para formar um profissional preparado para realizar atividades em diferentes contextos, visando uma educação segura e fundamentada.

De acordo com a reformulação do currículo do curso presencial de Pedagogia da UFPR, há oferta ao ano de 170 vagas para ingresso, tendo carga horária total de 3.200h a serem concluídas com o prazo recomendado de 5 anos, podendo ser prorrogado em até 8 anos. A carga horária é dividida de acordo com o quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 - Distribuição da carga horária do Curso de Pedagogia presencial da UFPR.

CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE
420 horas	Estágio Obrigatório
200 horas	Atividades teórico-práticas de aprofundamento
210 horas	Disciplinas optativas
180 horas	Trabalho de Conclusão de Curso
2.190	Aprofundamento teórico – prático em torno de eixos definidos

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR.

Essa organização da matriz curricular é muito importante e significativa, tendo em vista a distribuição de cada atividade e disciplinas organizadas em eixos

Para organização da matriz curricular, foram elaborados eixos em torno dos quais as disciplinas serão agrupadas na tentativa de fomentar um trabalho mais interdisciplinar entre elas e os departamentos. Tais eixos são: Introdução à Pedagogia; Infância e Cultura; Docência em Espaços Escolares e não Escolares; Organização Escolar e Juventude; Pesquisa e Produção de Conhecimento [...]. (PARANÁ, 2018, p. 38).

A partir desses cinco eixos citados do currículo de 2019 foram organizadas cinquenta disciplinas ofertadas para aprofundamento teórico, de caráter obrigatório, sendo as mesmas divididas ao longo de 10 semestres, ou seja, 5 anos.

4.2.2 A presença da EJA na organização curricular

Embora já abordado que o currículo se constitui em relações, agora será abordado o currículo enquanto documento, sendo ele responsável por administrar práticas pedagógicas. Esse currículo, de acordo com Saviani (2016)

[...] é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Essas disciplinas precisam ser pensadas de acordo com a necessidade do curso, esse currículo que traz disciplinas deve ser adaptado conforme a realidade, conforme surgem novas demandas, deve ser reajustado.

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, tanto no currículo de 2009 quanto no de 2019, não há muitas informações sobre as disciplinas, apenas o título, o código e a ementa. Mas, a partir da leitura dos títulos das disciplinas obrigatórias foi possível realizar o seguinte mapeamento:

- Currículo de 2009: uma disciplina com a nomenclatura voltada para a EJA, sendo ela: EP 101 - Educação de Jovens e Adultos (30 horas); uma disciplina que contempla a EJA na descrição chamada EM 454 – Alfabetização (60 horas) e, por fim, uma disciplina nomeada EM 199 - Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (120 horas), na qual caracteriza-se como prática pedagógica nos anos iniciais, sendo citada a possibilidade de realização na EJA.
- Currículo de 2019: uma disciplina com a nomenclatura voltada para a Educação de Jovens e Adultos, sendo ela: EP 132 -Educação de Jovens e Adultos (60 horas) e uma disciplina que contempla a EJA na sua caracterização, sendo nomeada: EM 261 Estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (120 horas).

Nesse contexto, fez-se necessária a análise de todas as disciplinas para descobrir suas relações entre a formação inicial docente e atuação na EJA. E diante dessas análises também foi investigado se a formação inicial para a EJA está presente no currículo de Pedagogia da UFPR, ou seja, se os alunos e alunas estão sendo preparados para atuarem em uma turma na Educação de Jovens e Adultos. Porém, somente analisar os documentos não foi suficiente para aprofundar essa pesquisa, tendo em vista que pode ocorrer da temática estar de alguma forma sendo citada em disciplinas e documentos, mas não está sendo realizada na prática. Partindo desse pressuposto, foi importante a realização das entrevistas, para a compreensão do funcionamento do currículo, no processo de atribuição de sentidos à EJA na formação inicial em Pedagogia.

A orientação dessa investigação se deu por meio de alguns pontos, como: separação entre os dois públicos, ou seja, discentes e egressos e egressas; como é realizada a abordagem acerca da EJA na formação inicial; quais autores as ementas trazem que abordam a temática a EJA.

É essencial, nesse sentido, lembrar que o currículo não se resume a uma grade de conteúdo estática, mas se dá por interações de forma dinâmica, entre os sujeitos que a ele se relacionam. Ou seja, aqueles e aquelas que estão e estiveram presentes no curso de Pedagogia fazem parte do currículo, evidenciando a necessidade de ouvi-los e ouvi-las.

4.2.3 Sujeitos da pesquisa

Essa subseção está voltada para o público que atribuirá sentidos, que (re) significará a EJA presente nos documentos curriculares. Por isso entender ao máximo suas subjetividades é de suma importância. Ao longo da pesquisa foram realizadas seis entrevistas, sendo três com discentes e três com egressos e egressas. Elas foram fundamentais para a pesquisa, pois ouvir diretamente pessoas que viveram e vivem a realidade do curso de Pedagogia possibilitou compreender os sentidos atribuídos pela EJA, para além dos presentes em materiais teóricos.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, com a ciência dos entrevistados ou das entrevistadas. Para as análises dispostas no capítulo a seguir serão utilizadas siglas ao invés dos nomes, com vistas a manutenção do sigilo das identidades. Sendo assim, organizadas de acordo com o quadro 6.

QUADRO 6 - Siglas para identificar sigilosamente os entrevistados e entrevistadas

DISCENTES	DISCENTE DE PEDAGOGIA 1 (DP1)
	DISCENTE DE PEDAGOGIA 2 (DP2)
	DISCENTE DE PEDAGOGIA 3 (DP3)
EGRESSOS OU EGRESSAS	EGRESSO OU EGRESSA DE PEDAGOGIA 1 (EP1)
	EGRESSO OU EGRESSA DE PEDAGOGIA 2 (EP2)
	EGRESSO OU EGRESSA DE PEDAGOGIA 3 (EP3)

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados dos entrevistados e das entrevistadas.

Os questionamentos foram os mesmos de acordo com cada categoria – discentes, egressos e egressas. Porém, as respostas foram diversas, indicando uma movimentação de sentidos, analisados aqui pelos constructos da análise do discurso.

Inicialmente, consideramos necessário apresentar o perfil dos entrevistados e das entrevistadas, abrangendo a formação acadêmica, bem como período em que estava cursando (no momento da entrevista) ou ano de conclusão. No quadro 7, a seguir, são apresentados esses dados, utilizando as siglas para identificação.

QUADRO 7 - Perfil dos entrevistados e das entrevistadas

	GÊNERO	FORMAÇÃO	PERÍODO SENDO CURSADO	ANO DE CONCLUSÃO
DP1	MASCULINO	CURSANDO PEDAGOGIA	2º	X

	GÊNERO	FORMAÇÃO	PERÍODO SENDO CURSADO	ANO DE CONCLUSÃO
DP2	MASCULINO	CURSANDO PEDAGOGIA	5º	X
DP3	MASCULINO	CURSANDO PEDAGOGIA	2º	X
EP1	FEMININO	PEDAGOGA	X	2019
EP2	FEMININO	PEDAGOGA	X	2020
EP3	FEMININO	PEDAGOGA	X	2020

FONTE: Elaborado pela autora, a partir de dados dos entrevistados ou das entrevistadas.

O DP1 é do gênero masculino, está cursando o segundo período do curso de Pedagogia e optou pelo curso pois sempre via seus professores atuando em sala de aula e se sentia motivado. Atualmente é professor da rede privada de ensino e atua com crianças. O entrevistado está realizado e com essa única experiência profissional, pode compreender que escolheu o curso certo e busca sempre melhorar pelos alunos, conforme a necessidade.

O DP3 é do gênero masculino e está no segundo período, ingressou no curso por estar cursando mestrado em educação e ser bacharel em física, então pela necessidade em conhecer mais alguns referenciais voltados para a educação optou pelo curso de Pedagogia. A experiência docente que o DP3 possui também na rede privada no Ensino Regular, assim como o DP1 também não citou experiência na Educação de Jovens e Adultos.

O DP2, também do gênero masculino, está cursando o quinto período do curso e optou pelo curso para poder atuar na educação de pessoas, ingressou em vários cursos, como bacharelado em informática, desenho industrial, programação visual, duas pós-graduação, uma em educação em meio ambiente e outra em design. Porém, se encontrou na pedagogia e na licenciatura em arte. Possui como motivação poder atuar na educação de pessoas como um todo, ou seja, crianças, jovens e adultos, mas realizou diversas experiências docente, todas somente com crianças.

A EP1 se formou em Pedagogia no ano de 2019, optou pelo curso pois sempre admirou a profissão quando estudava e quando criança nas suas brincadeiras sempre gostava de ser a professora. Agora formada, atua na rede privada de ensino e realizou o estágio obrigatório da graduação na EJA, conhecendo assim, sobre o funcionamento na prática de uma turma de EJA, e das suas especificidades.

A EP2 concluiu o curso em 2020 e a motivação pela escolha foi a admiração ao ver as professoras que atuavam na escola da sua mãe, então cresceu com o sonho de ser também uma professora. Atualmente é professora da educação infantil – maternal, conheceu a realidade da Educação de Jovens e Adultos quando teve contato com o estágio obrigatório, porém não se sentia preparada, por conta disso prefere a educação infantil.

A EP3, concluiu o curso em 2020. A sua escolha por Pedagogia ocorreu após uma grande decepção com o curso de Economia que a mesma cursava, começou a realizar trabalhos religiosos com crianças e surgiu o interesse para estudar e ser professora. Porém, a visão de ser professora era apenas o trabalho com crianças, mas quando já estava cursando Pedagogia conheceu novas opções de atuação e realizou o estágio na EJA, e se identificou com a modalidade, mas, atualmente está atuando como professora de crianças do quinto ano.

As motivações das três egressas para a escolha são próximas, pois foi pelo interesse na profissão, mas se distanciam no objeto de pesquisa, a EJA, e se aproximam do interesse de atuação com crianças. Embora todas tiveram experiência com turmas de EJA, foram por conta do estágio obrigatório e os sentidos atribuídos as vivências e experiências foram diferentes para cada uma, como será analisado posteriormente.

Ao entrevistar pessoas os resultados podem ser diversos e surpreendentes, vale lembrar que falar sobre a EJA é retratar sobre distintas histórias de vida, logo, estar vivenciando a sala de aula frente a essa modalidade para muitos profissionais pode ser um desafio, mesmo reconhecendo que deve existir uma preparação para atuar na educação de jovens e adultos, assim como em qualquer outra modalidade de ensino abordada no curso de Pedagogia.

5 FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR: ANÁLISE DE SENTIDOS SOBRE A EJA

Esse capítulo traz os resultados de um levantamento, com caráter de análise preliminar referente à matriz curricular das disciplinas que abordam temáticas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos. Também são abordados neste capítulo os resultados das entrevistas realizadas com discentes e egressos ou egressas do curso de Pedagogia da UFPR. Os resultados foram analisados de acordo com os sentidos atribuídos a EJA, a partir da Análise de Discurso de vertente franco-brasileira.

5.1 DOCUMENTOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

O curso de Pedagogia da UFPR dispõe de alguns documentos curriculares. Neste capítulo tentaremos delinear a matriz curricular, a partir das ementas das disciplinas obrigatórias, enfatizando as que são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de verificar como é tratada na formação inicial do discente e da discente que cursa a licenciatura em Pedagogia.

É interessante reafirmar que essa análise de documentos em conjunto com as entrevistas tem como objetivo responder à problemática dessa pesquisa, portanto é primordial analisar a matriz curricular do curso, tendo em vista que a mesma disponibiliza informações acerca das disciplinas ofertadas na graduação. É importante acessar essas informações para compreender o que o currículo aborda, quais são as temáticas trabalhadas no curso de Pedagogia, responsável por formar professores e professoras que atuarão na educação. Verificar como é abordada a EJA nas disciplinas presentes no currículo do curso para assim traçar as aproximações e os distanciamentos entre os documentos e os diálogos, para compreender as experiências dos discentes e das discentes do curso de Pedagogia em relação a Educação de Jovens e Adultos e realizar o funcionamento discursivo desse currículo.

Como citado anteriormente, foi realizado um mapeamento das disciplinas, de acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia de 2009 e 2019. Inicialmente, foram solicitadas as Fichas 1⁵ aos departamentos do Setor de Educação

⁵ Na UFPR as Fichas 1 se referem aos planejamentos fixos, são as fichas padrão de registro da disciplina. Já as Fichas 2 são as de planejamento individual do docente, com manutenção da ementa de registro curricular da disciplina.

aos quais cada disciplina está vinculada. Em alguns casos, foram compartilhadas as Fichas 2. Com esses documentos, foi possível realizar um levantamento em relação ao espaço que a EJA possui nas disciplinas que formam docentes.

A primeira disciplina levantada foi a que possui a sua nomenclatura voltada diretamente para a EJA, sendo ela encontrada no currículo antigo (2009) e no atual (2019), nomeada como “Educação de Jovens e Adultos”. Embora recebam a mesma denominação e sejam ofertadas pelo mesmo departamento – DEPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar, cada qual possui o seu código. No currículo 2009, a disciplina é EP101 e no currículo de 2019 é designada sob o código EP132. Porém, ao realizar a leitura e comparação entre as abordagens, são percebidas as mesmas especificidades presentes nos documentos (de acordo com o ANEXO 1) das disciplinas, tais como:

- A ementa: aborda sobre a construção histórica, as especificidades pedagógicas e os sujeitos da EJA.
- O programa: é dividido em quatro tópicos voltados para a EJA, sendo abordada a organização no contexto dos aspectos legais, históricos e políticos, o pensamento do autor Paulo Freire, os sujeitos e as especificidades e, por fim, a organização curricular.
- A metodologia: de acordo com o documento serão aulas expositivas, pesquisa de campo, estudos individuais orientados, trabalhos em grupo, seminários e outros. Tudo isso buscará a relação entre texto e contexto, teoria e prática.
- A avaliação: A avaliação da disciplina é entendida como um processo diagnóstico e contínuo. Será realizada por meio de instrumentos como: trabalhos individuais ou em grupo, pesquisa de campo, provas escritas, seminários e outros.
- A bibliografia: são utilizadas inúmeras bibliografias ao decorrer da disciplina, tanto de autores como documentos oficiais, sendo citados autores conhecidos na EJA, como Paulo Freire e Haddad. Ao final do documento estão prescritos os endereços eletrônicos, além da informação de que ao longo do curso outros títulos serão indicados.

A diferença entre essas disciplinas de acordo com os documentos é apenas a carga horária, pois no currículo de 2009 ela possuía apenas 30h e no atual (2019) a disciplina é ofertada com carga horária de 60h, ou seja, o dobro da anterior. Essas 60h são divididas em: 56 horas padrão e 4 horas para campo. Nessa disciplina não há carga horária validada para laboratório, estágio, orientações e práticas específicas. Verificamos que nos documentos curriculares não há uma carga horária específica para a contemplação da EJA no curso de Pedagogia.

A disciplina “Alfabetização - EM454” (Anexo 2) é uma disciplina ofertada pelo DTPEN - Departamento de Teoria e Prática de Ensino, registrada no currículo antigo (2009), tendo carga horária de 60 horas, tendo em sua ementa uma referência à EJA. De acordo com o documento, a modalidade deveria ser debatida partindo da compreensão dos encaminhamentos metodológicos na alfabetização, a forma de avaliação da disciplina era dividida entre avaliação escrita, trabalhos, produção de artigos e grupos.

FIGURA 1 – Ementa da disciplina Alfabetização

EMENTA

Fundamentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

FONTE: ficha 1 da disciplina.

Em relação às referências, o documento cita somente cinco títulos, sendo três bibliografias básicas e duas complementares, em ambos os textos não está sendo especificado sobre a EJA.

No currículo de 2019 também há uma disciplina com o título “Alfabetização” com mesma carga horária de 60h e codificada como EM258. Porém, em momento algum esse documento traz referência à EJA. Sendo a disciplina descrita apenas como uma disciplina que aborda os fundamentos teóricos-metodológicos da alfabetização.

A disciplina “Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - EM199” pertence ao currículo de 2009, tem carga horária total de 120 horas e foram localizadas informações relativas à EJA, tais com:

FIGURA 2 - Ementa da Disciplina Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EMENTA

Análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

FONTE: Matriz curricular, 2009.

Sendo assim, aborda a modalidade, porém não é uma disciplina direcionada completamente e, sendo assim, nem todos os discentes e nem todas as discentes terão acesso à EJA, somente aqueles que optarem pela realização do estágio. Há uma falta de disciplina de estágio com foco, somente, na EJA, oportunizando assim, que todos tenham acesso nas vivências de sala de aula, ligando essa experiência com os conhecimentos adquiridos com as disciplinas cursadas ao longo da graduação.

No currículo de 2019 há uma disciplina nomeada como “Estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental - EM 261”, ela segue a mesma ementa da disciplina de Prática Pedagógica B, supracitada, porém agora com a possibilidade de realizar o estágio de forma anual ou semestral. Ambas as disciplinas possuem o mesmo programa e nele não há a citação da modalidade, mas está descrito em tópicos que abordam fundamentos da prática docente como um todo. As disciplinas possuem como avaliação: seminários, registros do que foi observado no estágio, planejamento de prática docente, a prática e um artigo. Dentre a bibliografia descrita nos documentos está presente Freire e, também, um documento oficial sobre as Diretrizes Curriculares para a EJA do município de Curitiba.

FIGURA 3 - Referenciais teóricos voltados para a EJA

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Fase I*. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9632/download9632_.pdf Acesso em: 1mar. 2016.

FONTE: Matriz curricular, 2019.

Diante dessa análise foi verificado que o material é sucinto e, embora ele traga a EJA, ainda não é possível verificar e afirmar se realmente a modalidade de ensino está sendo abordada de forma efetiva no curso de Pedagogia. Portanto, as entrevistas se fizeram fundamentais para compreender como ocorrem as vivências de e sobre EJA no referido curso, a partir das disciplinas e experiências baseadas na relação entre teoria e prática.

5.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DISCENTES DAS DISCENTES E EGRESSOS E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Agora vamos realizar um processo de compreensão, que consiste em entender o caminho realizado para a constituição dos sentidos.

A Análise de discurso foi utilizada para compreender o discurso dos discentes e das discentes, bem como de egressos e egressas. Como cita Orlandi (2015, p. 15) “a Análise de Discurso, [...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso”.

Os discursos possuem sentidos diferentes. Na AD, os sentidos são constitutivos, e seu(s) processo(s) de construção depende(m) do contexto imediato e amplo que estão inseridos, sendo esses sentidos diferente de significados, embora façam parte de um processo de significação. Esses sentidos podem ser percebidos de formas opostas de acordo com quem os analisa, ou até mesmo no momento em que são analisados. A AD possibilitou compreender os discursos dos entrevistados e das entrevistadas, ou seja, em um movimento analítico que destaca que não são somente frases ditas, mas que, partindo dos constructos utilizados, considera o contexto em que o discurso é realizado.

Por meio da AD e seus constructos, pretendemos analisar o movimento interdiscursivo, ou seja, como os sentidos se relacionam na rede discursiva que compõe o currículo em funcionamento, na qual um sentido aponta para outro. Assim, o interdiscurso ocorre por meio da memória, algo já dito e redito, considerando um contexto sócio-histórico. Segundo Orlandi (2015, p. 31) “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Esse constructo nos permite inferir que os discursos estão de certa forma interligados, e há um fio condutor que realiza essa ligação.

Partindo desse interdiscurso, há nos discursos o movimento em que é apresentado o mesmo dizer, porém com diferentes formulações, assim analisamos que os entrevistados e as entrevistadas tiveram um discurso como base que se relacionou com algo que já debatido, e partindo disso foi realizada uma produção baseada em algo já pré-existente. Esse movimento em que os sentidos se repetem, e assumem mesmos espaços de significação, é denominado como paráfrase, logo, é o discurso que se repete. Há diferentes tipos de paráfrase, embora sejam todas baseadas na repetição de sentidos, sendo elas: a repetição empírica que só repete;

repetição formal que se resulta em diferentes formas de dizer a mesma coisa; e a repetição histórica que é a que tem um deslocamento e permite esse movimento porque, segundo Orlandi (2015, p. 54) “historiciza o dizer e o sujeito [...]”.

Para compreender os discursos que trarão algo novo será utilizado o constructo da polissemia, sendo assim, diversos sentidos podem ser atribuídos ao mesmo termo, atrelando-se à possibilidade de múltiplos sentidos. De acordo com Orlandi (2015, p. 38) “a polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”. Esses sentidos dependem do contexto em que o discurso está empregado, como no caso da EJA, em que o contexto é diferente para quem está cursando a graduação e para quem já a concluiu, relacionando-se às experiências diferentes.

Os discursos também foram analisados partindo dos saberes necessários para um processo educativo crítico, citados no capítulo 3, e os documentos curriculares do curso de Pedagogia. Realizando, assim, a significação de intertexto frente aos documentos e discursos analisados. Os saberes foram utilizados, pois os mesmos discorrem sobre as exigências para ensinar de forma crítica, para uma prática docente voltada para uma educação transformadora, algo esperado que ocorra na Educação de Jovens e Adultos.

5.2.1 O caminho do corpo discente e egressos e egressas para a escolha do curso de Pedagogia

Buscamos compreender através dos discursos dos discentes e das discentes e dos egressos e egressas quais foram as motivações para a escolha inicial em cursar Pedagogia. Percebemos, a partir das análises, que houve um movimento de paráfrase, pois a motivação inicial de alguns entrevistados está ligada ao gosto de trabalhar com crianças e admiração por professores que passaram de diversas formas pela vida dos entrevistados e das entrevistadas, sendo inspirações para que buscassem a formação na licenciatura em Pedagogia. Conforme apontam alguns sentidos presentes em suas falas:

Bom, é no começo foi mais porque eu precisava fazer uma faculdade, né. E eu sempre gostei da professora e meus olhos sempre brilhavam quando eu estudava e via as minhas professoras. E nas brincadeiras também queria ser sempre a professora. (EP1, grifos nossos).

*Desde criança eu tipo eu tenho um sonho de ser professora porque a minha mãe tinha uma escola e **eu ficava olhando as professoras, ficava admirado elas** com as criancinhas. E aí escolhi fazer pedagogia porque eu **gostava de crianças**, de ter trocas com elas. (EP2, grifos nossos).*

*Ih caramba, vou tentar resumir. Desde adolescente eu queria muito cursar Economia meu sonho era trabalhar com dinheiro em banco e eu entrei na federal cursando economia e me frustrei muito entrei em uma tristeza profunda, e aí eu trabalhava com crianças na minha igreja e eu já namorava meu atual marido e nesse momento ele falava assim,...] você sai muito radiante quando trabalha com crianças e aí eu comecei a me interessar, **me encantei pelo trabalho com as crianças** e aí na época vi que o vestibular estava abrindo e decidi então entrar na pedagogia. (EP3, grifos nossos).*

***Sempre vi os professores dando aula e me motivava** e quando tive a oportunidade de decidir o que faria da minha vida, eu não pensei outra coisa a não ser, ser professor, é isso. (DP1, grifos nossos).*

A admiração pela imagem do professor ou da professora é um fator muito importante para ser analisado, pois como já foi abordado anteriormente é necessário que a formação inicial docente seja de qualidade e efetiva. Se esses ou essas docentes, no exercício da profissão, foram admirados e se tornaram motivação para que os alunos e alunas seguissem o mesmo caminho, é o resultado de uma prática pedagógica interessante. O ato de gostar de crianças também foi influência para motivação de escolha do curso, sendo assim é provável que esses entrevistados e essas entrevistadas se objetivaram no trabalho profissional com a infância. Porém, verificamos também, a ausência da EJA, nos discursos.

A motivação pela escolha de seguir a mesma profissão que os professores ou as professoras que o DP1 teve contato pode ter ocorrido inclusive, pelo vínculo de confiança na aprendizagem do exemplo validado por esses profissionais, ligando-se assim ao saber de que ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, em que o ambiente de aprendizado se tornou crítico, justo e democrático e portanto, o DP1 sentiu-se motivado a seguir o mesmo caminho.

O DP2, cita como motivação não somente a atuação com crianças, mas com pessoas como um todo.

***Poder atuar na educação de pessoas, éééé independente se sejam crianças, jovens ou adultos**, é e isso veio de quando eu comecei a pós em meio ambiente, porque eu sentia que era uma coisa que fazia muita falta e no designer eu achava em poderia ligar educação e meio ambiente e designer e não existe ainda essa possibilidade, ainda é uma coisa muito utópica, seria ideal, mas na prática não funciona. (DP2, grifos nossos).*

Percebemos nesse discurso uma antecipação, pois o DP2 falou da EJA justamente por ser a temática da pesquisa, trazendo assim a sensação de que jovens e adultos foram citados por saber que é o objeto de pesquisa. Outra observação foi um discurso polissêmico, em relação aos discursos dos outros entrevistados e outras entrevistadas, pois além de ter a motivação de atuar com crianças, ele abrange outras opções de atuação, tendo assim um discurso que surge por ele, mas torna-se diferente.

Já o discente DP3, com uma primeira formação inicial no bacharelado em Física e mestrando em Educação aponta suas motivações para a necessidade de referenciais teóricos voltados para a área de pesquisa do mestrado.

*Como estou terminando o mestrado em Educação e sou bacharel em física eu **senti falta de alguns referenciais teóricos** de compreender melhor como se dá à educação e mais nesse sentido mesmo **que busquei a Pedagogia para compreensão** (DP3, grifos nossos).*

Encontramos sentidos muito próximos a essa motivação nos saberes propostos por Paulo Freire (2004) fundamentais à prática educativo-crítica progressista, voltada para uma formação docente pautada na autonomia, especialmente, o saber de que ensinar exige pesquisa. Logo, o discente sentiu curiosidade em aprofundar em alguns assuntos e buscou a graduação de Pedagogia para compreender a educação.

5.2.2 Compreensões dos discentes e das discentes e egressos e egressas sobre a prática pedagógica

Buscamos nos discursos as compreensões das práticas pedagógicas que foram significadas pelos entrevistados e pelas entrevistadas. Quando questionados sobre a experiência como docente tivemos novamente uma paráfrase, ou seja, um retorno ao mesmo espaço de dizer.

*Experiência como docente tenho **na escola privada**. (DP3, grifos nossos). Já sou professor **num colégio particular** e é bem gostoso, os alunos participam bastante é uma delícia sério. e depois que entrei lá eu vi que era isso mesmo que eu queria fazer, sempre penso no que eu "to" fazendo e se posso melhorar, converso bastante com meus alunos, eu amo. (DP1, grifos nossos).*

O discente DP1 dialogou sobre a reflexão a partir da sua própria prática como docente, enfatizando a realização do saber que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, no qual Freire (2004) aborda o fato de que a prática crítica envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Em um movimento polissêmico, o discente DP2 possui uma experiência mais ampla, em diferentes contextos e até mesmo antes de iniciar o curso de Pedagogia já havia trabalhado como docente, utilizando suas formações como bacharelado em informática e programação visual.

*Fiz estágio como monitor, fiz **oficinas como docente** no centro da juventude isso né? É... **monitor do laboratório de informática**, isso **antes da pedagogia** trabalhei até numa **ong**, agora na Pedagogia né? to fazendo estágio pela prefeitura como **tutor de criança** com necessidade especiais e num ateliê de arte fazendo aula de arte com as crianças, fazendo vivências lúdicas. Levei até uma máquina de escrever pra lá, isso conta?. (DP2, grifos nossos).*

O discente por algumas vezes questionou se a sua resposta estava correta, podemos interpretar esse fator como um mecanismo de antecipação, do ponto de vista da AD, em que o entrevistado teve uma certa preocupação se o que estava respondendo estava de acordo com o questionamento realizado, buscando um modo de dizer a partir de uma expectativa do que a entrevistadora gostaria de ouvir.

As egressas do curso relataram as experiências na EJA no contexto do estágio obrigatório,

*[...] já dei aulas para crianças e **fiz o estágio do ensino fundamental** que era uma disciplina de estágio, que se chamava...ai menina me fugiu o nome mas tinha ela sabe, ela tava lá pra ser feita e a gente podia fazer tanto de dia com as crianças quanto à noite mas aí eu era da sala da noite né, aí **fiz na EJA** e mesmo sendo só estágio já pude ter uma experiência, né... e ver como eles aprendem a dificuldade de cada um né mas vê também que eles ficam muito felizes com cada conquista e teve um dia que eu dei aula pra eles e foi a minha experiência. (EP1, grifos nossos).*

*[...] **tive a experiência de docente na EJA quando fiz estágio em grupo** e não me sentia livre, acho que precisava estar sozinha pra fazer mais coisas. Eu acho que faltou um pouquinho na minha formação olha, eu senti muita falta de conhecimento na hora do vamo ver, eu pipoquei. Acho que me dou melhor com as crianças. (EP2, grifos nossos).*

*Ganhei experiência na **EJA quando realizei aqueles estágios obrigatórios**, que eu amei de paixão, é... me apaixonei pela escola, pela professora e foi um divisor de águas, sabe?! Pois além de eu ter gostado no geral de toda a graduação como eu te falei, eu fui pro estágio da EJA e achei maravilhoso, tive contato com uma professora muito apaixonada pelo que fazia, o domínio de classe era fenomenal, colonialidade, não sei se tenho exemplo de*

professora tão maravilhosa como vi nesse estágio...(EP3, grifos nossos).

Verificamos aqui a mesma disciplina, porém com vivências diferentes para cada uma, tendo em vista que as três cursaram a disciplina EM199 - Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, presente no currículo de 2009, no qual a ementa é única, mas as experiências não foram iguais, isso pode ocorrer por motivos de acordo com a realidade de cada contexto. As três egressas cursaram a mesma disciplina do mesmo curso, porém cada uma (re) significou o estágio de acordo com a sua experiência, buscando na memória discursiva daquilo que conheceu.

Notamos ainda, na fala da EP1 o constructo do interdiscurso. Ele ocorre a partir da busca em sua memória de acordo com a sua vivência acadêmica pela disciplina cursada. Ela relatou sobre a possibilidade de realização com crianças durante o dia ou a noite, no caso da EJA. Aqui destacamos a presença da intertextualidade, que aponta para uma informação em que o documento oficial sobre a disciplina oferta a mesma nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, como já foi sinalizada anteriormente, na figura 2.

5.2.3 Vivências dos discentes e das discentes e egressos e egressas sobre a abordagem da EJA

De acordo com os documentos curriculares e as entrevistas realizadas a EJA emerge nos discursos das práticas formativas do curso de Pedagogia da UFPR, porém, foi preciso compreender como ocorre essa abordagem em aulas, ao se considerar alguns tópicos e conteúdos. Buscamos essa compreensão a partir da análise dos discursos dos entrevistados e das entrevistadas, na intenção de percebermos como o currículo se efetiva na prática. Os entrevistados DP1 E DP3 estão no início do curso e tiveram apenas uma disciplina abordando minimamente sobre a EJA

*Eu “to” tendo **OGEB**⁶ só agora “eee”... é a professora comentou um pouco sobre a EJA. (DP1, grifos nossos)*

⁶ Organização e Gestão da Educação Básica – disciplina ofertada pelo curso de Pedagogia, entre seus conteúdos abordados, está presente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A EJA está presente na LDB, logo, mesmo que não apareça na ementa, a Educação de Jovens e Adultos pode estar sendo abordada na disciplina, como citado pelos discentes entrevistados.

*Então... já iniciei sobre a EJA em **OGEB**, é algo mais simples e trata das leis, mas é... já dá pra ter uma boa noção desde o primeiro ano, né. (DP3, grifos nossos)*

Compreendemos aqui uma paráfrase nos diálogos. Por outro lado, na ementa não há indicativo de abordagem da Educação de Jovens e Adultos, porém tivemos por meio do diálogo dos entrevistados um indicativo da presença da EJA, ficando evidenciado um deslizamento de sentidos, que é percebido no trabalho autônomo por parte do professor ou da professora, era uma disciplina que pelos documentos curriculares não era citada a presença da EJA, mas mesmo assim a temática foi inserida e abordada, por escolha de percurso e materiais individuais presentes no planejamento do docente da graduação.

A EP3 comentou sobre a disciplina de Alfabetização, presente no currículo de 2009 e que a EJA estava inserida na sua ementa, devendo ser debatida partindo da compreensão dos encaminhamentos metodológicos na alfabetização.

*ah eu fiz uma disciplina eu acho que o nome era **alfabetização** e ela fala muito da alfabetização na EJA e como eu me apaixonei pela EJA eu fiz um trabalho específico para a educação de jovens e adultos. (EP3, grifos nossos).*

Esses discursos, afirmam a real inserção de conhecimentos acerca da modalidade no curso de Pedagogia, bem como a EP2 traz na sua fala sobre o currículo da EJA,

*fiz uma disciplina só sobre educação de jovens e adultos onde ouvi a professora [...] contando sobre a experiência dela como professora da EJA, aí eu **aprendi sobre a importância do saber que interessa um aluno, sabe... isso me ajudou bastante quando fui fazer o estágio na EJA. E... os alunos que vão pra EJA vão pra aprender mesmo, eles querem aprender, mas aprendi como disse né, com a [...] sobre ouvir e aprender com eles. (EP2, grifos nossos).***

O diálogo da egressa está associado ao interdiscurso – memória discursiva. Na qual ela citou conhecimentos resgatados de quando cursou a disciplina. Destacamos em suas palavras, também, uma intertextualidade ao nosso referencial freireano para olhar as emergências discursivas nessas entrevistas - o fato de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Assim, na referida disciplina, a egressa pode compreender com a professora sobre a importância dos conteúdos abordados não serem unicamente saberes curriculares fundamentais, mas um saber

que contempla a realidade concreta do aluno ou da aluna. Também está associada ao saber que ensinar exige rigorosidade metódica, pois lado a lado com a professora, a EP2 pode conhecer novos saberes e reconstruir esses saberes na sua prática.

A mesma disciplina foi citada pelo DP2 da seguinte forma,

*eu to fazendo a disciplina da EJA, cursando a disciplina e a minha professora (não vou falar o nome, né? É... porque não sei se posso expor ela) **ela mostra como deve ser uma turma de EJA, qual a melhor forma de trabalho e ela também dá aula pra gente desse jeito, então é muito interessante, podemos expor o que a gente achou, ela é muito aberta e eu estou gostando...** E então durante a graduação é agora que tô tendo e é isso ainda tem muitas águas pra rolar, né?. (DP2, grifos nossos).*

Essa disciplina faz parte da matriz curricular de 2019, confirmando, assim, a presença efetiva da EJA no novo currículo. Nessa prática curricular, percebemos uma marca discursiva, a partir do saber, proposto por Freire (2004), de que ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, tendo em vista que o exemplo é validado dentro da sala pela professora que ministra a disciplina na formação inicial.

Podemos associar as expectativas dos discentes a uma paráfrase, pois os discursos se repetem

*A expectativa é ter **bagagem para poder atuar com jovens e adultos e poder realmente dar conta de adaptar e conseguir trabalhar nesse contexto de pessoas adultas, éé... quero fazer a diferença na vida dessa pessoa.** (DP3, grifos nossos).*

*Espero aprender a ser professor mesmo acho que é mais difícil lidar com adulto, porque é mais velho e acho mais difícil lidar, eu tenho um pouco de medo. **Quero aprender coisas que de verdade mesmo me ajudem a ser professor de adulto.** (DP1, grifos nossos).*

A análise permitiu perceber a preocupação dos entrevistados e das entrevistadas acerca de aprender sobre a modalidade para uma futura atuação. Ligando-se, também, ao saber que remete ao respeito aos saberes dos educandos, para que o conhecimento seja valorizado e reconhecido. A EJA precisa ser valorizada e reconhecida como uma modalidade importante na formação inicial do docente e da docente bem como, a importância do tempo para ministrar as aulas. Como abordam as egressas

*A professora que deu aula sobre a EJA pra gente era muito boa, ela sabia do que ela tava falando por ter trabalhado muitos anos com Educação de Jovens e Adultos, **mas apenas uma disciplina de um semestre é pouco né? Para***

trazer tudo que a gente precisa saber do trabalho com jovens e adultos, entende?. (EP1, grifos nossos).

*Eu acho que a disciplina da EJA que **a gente teve foi poucas aulas**, acho que é uma das menores e deveria ser mais horas da EJA, por que é importante saber isso na hora de ir lá da a cara e ensinar as pessoas da EJA, se tivesse mais talvez estaria mais preparada quando fui para o estágio, foi uma disciplina só, a professora era muito maravilhosa, mas ela mesmo falava que precisava de mais horas, poderia ter mais horas pra disciplina da EJA.* (EP2, grifos nossos).

Percebemos aqui um movimento parafrástico, pois as informações se repetem em ambos os discursos. Aqui compreendemos o saber de que ensinar exige criticidade, pois ela permite uma compreensão mais ampla da realidade na qual a EP2 refletiu a necessidade de implementar mais horas na disciplina sobre Educação de Jovens e Adultos.

Os discursos apontaram para uma prática educativo-crítica de acordo com os saberes necessários, delineados no capítulo 3, pois, conseguimos levantar atribuições de sentidos nas entrevistas que se alinhavam com o pensamento de Freire, emergindo aproximações e distanciamentos entre os discursos, em que os sentidos também foram (re) significados pelos entrevistados e pelas entrevistadas quando se tratou de experiências e vivências na Educação de Jovens e Adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino prevista na LDB necessita de professores e professoras que estejam comprometidos e comprometidas com a educação, sobretudo, preparados e preparadas para atuarem em diferentes contextos, sempre desenvolvendo o pensamento crítico do aluno e da aluna. Para essa prática pedagógica na EJA é fundamental uma formação inicial que qualifique de fato o professor ou a professora.

Compreendemos, assim, que é necessário respeito aos educandos e que é na graduação que são oportunizadas as primeiras vivências e desafios docentes, intrínsecos à carreira, que o curso de Pedagogia é ofertado por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e que a formação ocorre também pelas vivências e experiências, de acordo com Gatti (2013) é na formação básica e na experiência na prática docente que professores e professoras desenvolvem sua condição de profissionais.

Realizamos um levantamento teórico, o mesmo foi de suma importância, pois podemos realizar um embasamento teórico, utilizando materiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e autores como Freire e Haddad.

O livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, nos auxiliou na compreensão dos saberes necessários para o currículo se efetivar, currículo que foi analisado e informações acerca da EJA no curso de Pedagogia foram levantadas, para que houvesse uma análise discursiva entre esse currículo e as experiências e vivências de discentes e egressas. Foram realizadas entrevistas fundamentais para a pesquisa, pois com elas foi possível verificar como as pessoas que cursam e cursaram a graduação de Pedagogia atribuem sentidos a EJA. Para isso, foi utilizada como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso franco-brasileira.

Reconhecemos que a grade curricular contempla a EJA, sendo ela presente em um espaço prescrito para a mesma, tendo uma disciplina que aborda somente a Educação de Jovens e Adultos. Essa disciplina, que no currículo antigo possuía apenas 30h, no currículo que está em regência desde 2019 é ministrada com carga horária de 60h, sendo assim um ganho para a modalidade e uma melhoria para a formação inicial. Outro espaço possível em que a temática sobre a EJA emerge no curso de Pedagogia é na disciplina de Estágio em docência nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, possibilitando assim a vivência prática do docente e da docente no contexto da EJA, para alguns estudantes, especialmente do turno da noite.

Buscamos por meio dos discursos dos discentes e das egressas a compreensão de que os mesmos interpretam a Educação de Jovens e Adultos na graduação com muita seriedade, com a consciência de que essa modalidade de ensino é importante como qualquer outra e que é preciso ter uma formação de qualidade para atuação.

A partir dessas análises, compreendemos que a formação inicial voltada para a EJA é uma demanda existente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Sendo possível reconhecer que a formação inicial pode ser insuficiente e que isso poderá afetar a quem futuramente atuará na modalidade. Ainda há possibilidade de melhoria, como a implantação de mais disciplinas obrigatórias destinadas a EJA. É perceptível a invisibilidade da EJA na formação inicial, e a necessidade dos estudantes e das estudantes de conhecerem as especificidades da EJA, para uma futura atuação propriamente direcionada para a modalidade. Essa necessidade, pode ser abordada pelo centro acadêmico do curso e assim, dialogada com responsáveis, professores e professoras, para que percebam a urgência em olhar para a EJA como uma modalidade que também demanda de uma formação inicial pautada nas particularidades.

Portanto, o currículo do curso de Pedagogia aborda a Educação de Jovens e Adultos, oportunizando que discentes tenham conhecimento teórico e prático sobre a modalidade, mas as experiências são individuais, sendo atribuídos sentidos diferentes de acordo com cada vivência e realidade.

A trajetória dessa pesquisa ocorreu em meio a Pandemia da Covid-19, por conta disso houve algumas mudanças de rumos durante o desenvolvimento do trabalho. Os apontamentos da banca durante a qualificação – que ocorreu de forma remota, ainda por conta da pandemia, foram importantes para o direcionamento da pesquisa no sentido de que pudéssemos refletir sobre a realidade na qual a pesquisa estava sendo realizada. Anteriormente a pesquisa trataria sobre a emancipação na EJA, porém, frente ao pouquíssimo material existente e ao olhar da banca sobre esse aspecto, decidimos realizar a pesquisa e organizá-la dessa forma na qual se sucedeu.

Os conhecimentos adquiridos ao longo dessa investigação foram fundamentais para o meu crescimento, tanto acadêmico, como pessoal. O maior desafio foi ter a necessidade financeira de trabalhar durante todo o desenvolvimento

da pesquisa. Entretanto, busquei sempre, com muito fôlego e dedicação diária, realizar um trabalho significativo e que tanto me instigou. Mesmo nos momentos mais difíceis entre problemas de saúde e cansaço, o interesse pela busca de respostas foi essencial para essa construção. Buscarei a realização de um dia estar frente a uma sala de EJA, recebendo estagiários e estagiárias do curso de Pedagogia da UFPR e, assim, compartilhar todo o conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos e lutar sempre por melhorias e reconhecimento da modalidade.

Trazemos a incompletude que permeia este trabalho dentro da perspectiva da Análise de Discurso de que, segundo Orlandi (2015, p.52), “nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Logo, reiteramos outros sentidos sobre a temática que podem ser compreendidos de acordo com outros contextos.

Concluimos, então, esse trabalho com possibilidades futuras acerca do que produzimos até aqui, percebemos a necessidade de inserção de novas disciplinas, com maior carga horária voltada para a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e também a necessária compreensão de como ocorre a prática pedagógica na EJA, tendo a possibilidade de campo para novas pesquisas voltadas às formações continuadas para essa modalidade de ensino, a fim de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Resenhas. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Cuiabá, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília: CNE/CEB, Parecer 11/2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: CNE/CP Resolução 05/2006.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971; Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2015
- BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL/MEC. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Caderno: E. Brasília, 2006.
- CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, dez. 2008.
- PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.
- FLÔR, Cristhiane Cunha; SOUZA, Suzani Cassiani de. **Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.1-16, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a **Pedagogia** do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 42, nº 145, pp. 88-111, jan/abr, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodíaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. 271p.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 14, p.108-130, maio 2000.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, dezembro 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A Função Do Currículo No Contexto Escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 224 p.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, Recife, v. 3, n. 25, p. 45-62, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. EJA: FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Tv Escola, 2006. p. 01-94.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar n. 29. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 83-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, v. n.1, p. 17-36, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PAIVA, Jane. **HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS INSUFICIENTES**. In: Programa Salto para o Futuro, série de cinco programas, PGM 5, EJA e educação profissional integrada ao ensino médio da TVEscola. 2006.

PARANÁ, Universidade Federal do. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007.

PARANÁ, Universidade Federal do. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Curitiba, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **SETE LIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 118 p.

PINTO, Ana Carolina; NICACIO, Herica Aparecida. **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-PR**. 2019. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. **FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: ANÁLISE DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA NA DRE PIRITUBA- JARAGUÁ (SP)**. 2019. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: TENSÃO ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. 473p

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais*. Porto Alegre. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCRS.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 172 p

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução às **teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. **O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, Leôncio.; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos**. Educação & Realidade, v. 29, n. 2, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática **profissional dos professores** e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.

VENTURA, Jaqueline. A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Patrícia Barbosa Pereira e Herica Aparecida Nicacio, professora e aluna de pós-graduação, respectivamente, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a/o senhora/senhor, discente, docente ou egressa/o do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: “SABERES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Este projeto tem como finalidade fazer uma leitura aprofundada da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPR para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar o curso de Pedagogia presencial da UFPR, a partir do funcionamento discursivo do currículo para a formação inicial em EJA.

b) Caso a/o senhora/senhor concorde em participar da pesquisa, será necessária sua participação em entrevista a ser realizada por meio de videoconferência com data e horário previamente combinados de acordo com a sua disponibilidade e das pesquisadoras.

c) Para tanto a/o senhora/senhor deverá conectar-se à plataforma de videoconferência na data e horário e pré-estabelecidos para realização da entrevista, que levará aproximadamente 1 (uma) hora, com possibilidade de adequações conforme sua disponibilidade.

d) É possível que a/o senhora/senhor experimente algum desconforto, principalmente relacionada à alguma questão ou cansaço referente à duração da entrevista e o tempo de permanência diante da tela do computador. Caso haja maiores desconfortos por parte da/o senhora/senhor, as pesquisadoras dispõem-se a reagendar a entrevista, ou, ainda, a encaminhar-vos aos serviços de atendimento psicológico, oferecidos pelo CEAPPE, do departamento de psicologia da UFPR.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a inibição de fala, dada a natureza da entrevista, especialmente sobre algum questionamento realizado durante a entrevista. Caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, podendo ser reagendada ou até mesmo cancelada, sem nenhum prejuízo à/ao senhora/senhor.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa não são de ordem individual, mas sim relacionados à benefícios coletivos, a partir da intenção de revelar e fomentar novas

discussões sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFPR e as articulações da EJA.

g) As pesquisadoras Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira (pesquisadora responsável/orientadora) e Herica Aparecida Nicacio (mestranda/colaboradora), responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (Rua Rockefeller 57, 2º andar, Curitiba/PR). No entanto, atualmente e enquanto durarem as medidas de distanciamento social ocasionadas pela pandemia de COVID-19, os atendimentos serão realizados exclusivamente de forma remota, por meio dos seguintes contatos:

(41) 99867-7999 / herica.an@hotmail.com (Herica).

(41) 35356255 / patricia2708@gmail.com (Patrícia).

As pesquisadoras podem ser contatadas para esclarecimento de eventuais dúvidas que a/o senhora/senhor possa ter e fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se a/o senhora/senhor não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento.

i) O material obtido – áudio e/ou vídeo – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e a/o senhora/senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se a/o senhora/senhor tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, a/o senhora/senhor pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar

que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) A/O senhora/senhor poderá realizar a impressão ou captura de tela deste documento para futuras consultas sobre as informações prestadas, bem como ter acesso às informações de contato das pesquisadoras e do Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo do/a participante:

Assinatura do/a participante de pesquisa

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA DISCENTES E EGRESSOS E EGRESSAS

DISCENTES

Caracterização do/a entrevistado/a:

1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro (não binarie, por exemplo)
2. Formação acadêmica: _____.

Eixo 1 - Trajetória acadêmica

3. Fale um pouco das suas motivações para a escolha do curso de Pedagogia.
4. Em que período você está?
5. Você já participou de algum projeto de extensão ou iniciação científica? Qual?
6. Já teve alguma experiência como docente, em que contexto?

Eixo 2 - EJA

7. Durante a graduação foi abordado algum tópico, aula, conteúdo, etc. sobre a EJA? Se sim, como ocorreu a abordagem?
8. Você possui experiência de atuação na EJA?

Eixo 3 - Reflexões sobre a EJA na formação inicial

9. Você realizou a disciplina de estágio obrigatório na EJA?
10. (Se a resposta da questão 9, for não) Pretende cursar?
11. Para quem cursou - A partir da disciplina cursada (ou em curso), e dos conhecimentos sobre a EJA trabalhados, você se sente preparado para atuar em uma turma de jovens e adultos?
12. Para quem não cursou - O que você espera aprender em relação a atuação na Educação de Jovens e Adultos?
13. Qual a sua opinião em relação a abordagem sobre a EJA no curso de Pedagogia? Você concorda com a forma em que a abordagem ocorre ou acredita que há algo para mudar acerca da EJA no curso de Pedagogia?

EGRESSAS/OS

Caracterização do/a entrevistado/a:

1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro (não binarie, por exemplo)

2. Formação acadêmica: _____.

Eixo 1 - Trajetória acadêmica

3. Fale um pouco das suas motivações para a escolha do curso de Pedagogia.
4. Quando você se formou?
5. Você participou de algum projeto de extensão ou iniciação científica? Qual?
6. Já teve alguma experiência como docente, em que contexto?

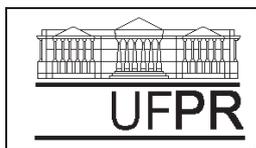
Eixo 2 - EJA

7. Durante a graduação foi abordado algum tópico, aula, conteúdo, etc. sobre a EJA? Se sim, como ocorreu a abordagem?
8. Você possui experiência de atuação na EJA?

Eixo 3 - Reflexões sobre a formação inicial para a EJA

9. Você realizou algum estágio voltado para a modalidade enquanto cursava a graduação?
10. Diante do seu conhecimento acadêmico em relação a EJA, você se sente preparado para atuar hoje em uma turma de Educação de Jovens e Adultos? Faltou algo na sua formação para atuar na modalidade?
11. Qual a sua opinião em relação a abordagem sobre a EJA no curso de Pedagogia? Você concorda com a forma em que a EJA é abordada no curso de pedagogia ou acredita que há algo que possa ser diferente? Se sim, o que?

ANEXO 1 – DISCIPLINA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

FICHA Nº 2

PLANO DE ENSINO

Código: <u>EP101</u>	Ano: 2010
Disciplina: Educação de Jovens e Adultos	
Professor(a): Maria Aparecida Zanetti	
Ementa: A construção história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.	
Programa: 1. Aspectos legais, históricos e políticos relacionados a organização da Educação de Jovens e Adultos; 2. O Pensamento de Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos; 3. Os sujeitos e a especificidade da Educação de Jovens e Adultos; 4. Organização curricular na EJA.	
Metodologia: Os estudos na disciplina buscarão realizar permanente relação entre texto e contexto, teoria e prática. Nesse sentido, os conteúdos serão abordados por meio de aulas expositivas, pesquisa de campo em escolas e em diferentes espaços de oferta de EJA, estudos individuais orientados, trabalhos em grupo, seminários e outros que se mostrem favorecedores da participação de todos e todas as alunas.	
Avaliação: É entendida como processo diagnóstico e contínuo de ensino e aprendizagem, nos quais estão envolvidos o trabalho docente e discente, tendo em vista a compreensão dos conteúdos essenciais da disciplina. Terá como eixos de trabalho e critérios gerais de avaliação: fundamentação teórica/domínio dos conteúdos; articulação/clareza na exposição de idéias; desenvolvimento do raciocínio crítico/relação teoria-prática. Será feita por meio de instrumentos diversos de avaliação: trabalhos individuais, em grupo, pesquisa de campo, provas escritas, seminários, e outras formas que indiquem a assimilação e produção do conhecimento trabalhado na disciplina.	
Bibliografia: BRASIL. Parecer CNE/CEB 011/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Jovens e Adultos de 10 de maio de 2000. BRASIL. Resolução CNE/CEB 01/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Jovens e Adultos. BRASIL. Resolução CNE/CEB 03/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 15 de junho de 2010. DURANTE, Marta. Alfabetização de Adultos: leitura de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. _____. Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. _____. Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991. _____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.	

- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKY, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997.
- PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola. 1973
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições para Educação de Adultos. São Paulo. Ed. Cortez. 1989
- RIBEIRO, Vera M. Metodologia de Alfabetização: Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad.1995.
- VASCONCELOS, C. Concepção Dialética – Libertadora da Avaliação Educacional. Rio de Janeiro: AEC. 1994
- VEIGA, Ilma P. Repensando a Didática. Campinas: Papirus, 1993. BREZINSKY, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997.
- BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- _____. Conhecimento – um tema na alfabetização. In: Caderno de Extensão Alfabetização de Adultos. Curitiba: UFPR/PROEC, ano IV, nº 5, março de 1998.
- _____. (org.). Poetizando, confabulando, historiando. São Paulo: Vereda Centro de Estudos em Educação, 1995.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular : um estudo sobre educação de adultos. São Paulo : Pioneira, 1974.
- _____. Política e educação popular : a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo : Ática, 1982.
- COMERLATO, Denise Maria. Os trajetos do Imaginário e a alfabetização de adultos. Pelotas-RS: EDUCAT, 1998.
- DI PIERRO, Maria Clara. Ensino supletivo e universalização da educação básica. Revista de Educação, São Paulo, n. 5, p. 14-17, out. 1990.
- FÁVERO, Osmar (org.). Cultura Popular, Educação Popular – memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 2 ed., 2001.
- FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 11, n. 56, p. 68-73, out./dez. 1992.
- HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964-1985). São Paulo, 1991.360 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106 - 122.
- _____. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: Em Aberto. Brasília: INEP/ MEC, Ano XI, nº 56, out/dez/1992, p. 3 - 12.
- HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999. I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil (Brasília, DF: 10-11/06/1999), promovido pelo INEP/MEC.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa (orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 2. ed. Rio de Janeiro : Loyola, 1983.
- PIERRO, Maria Clara Di. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. In: Em Aberto. Brasília: INEP/ MEC, Ano XI, nº 56, out/dez/1992, p. 22 – 30.
- _____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, FEUSP, v.27, n.2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.
- SOUZA, João Francisco de. Uma política nacional de educação de adultos. Tópicos Educacionais, Recife, v. 8, n. 2, p. 69-81, jul./dez. 1990.
- TIEPOLO, Elisiani Vitória. Literatura e alfabetização de adultos. In: Caderno de Extensão Alfabetização de Adultos. Curitiba: UFPR/PROEC, ano IV, nº 5, março de 1998.

Endereços Eletrônicos:

www.forumeja.org.br

www.ipf.org.br

www.anped.org.br

www.inep.gov.br

<http://portal.mec.gov.br>

www.acaoeducativa.org.br

* Outros títulos, relativos às unidades do programa, serão indicados ao longo do curso.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Planejamento e Administração Escolar

Ficha 1 (permanente) - 2018

Disciplina: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS						EP132 Substitui Código: EP101
Natureza:		(X) Semestral () Anual () Modular				
(X) Obrigatória (Pedagogia)						
(X) Optativa (licenciaturas)						
Pré-requisito: -	Co-requisito: -	Modalidade: () Presencial; () Totalmente EaD; () % EaD*				
CH Total: 60	Padrão	Laboratório	Campo	Estágio	Orientada	Prática Específica
CH semanal:	(PD): 56	(LB):	(CP): 04	(ES):	(OR):	(PE):
04						
EMENTA (Unidade Didática)						
A construção história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.						
Professor da Disciplina: ___ Maria Aparecida Zanetti ___						
Assinatura: _____						
Chefe de Departamento: ___ Marcos Alexandre dos Santos Ferraz _____						
Assinatura: _____						

*OBS: ao assinalar a opção % EAD, indicar a carga horária que será à distância.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 TÍTULOS)

- Di Pierro, Maria Clara e Haddad, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, agosto 2000, nº 14, p. 108 – 130.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKY, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997.
- ZANETTI, Maria Aparecida. O futuro do país do futuro ou a Educação de Jovens e adultos e as políticas educacionais recentes. Caderno Pedagógico. APP – Sindicato, Paraná, n. 2, março de 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (5 TÍTULOS)

- BRASIL. Parecer CNE/CEB 011/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Jovens e Adultos de 10 de maio de 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- _____. Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- _____. Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ANEXO 2 – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO

03/08/2021

SEI/UFPR - 3381866 - PROGRAD: FORMULARIO FICHA 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Ficha 2 (variável)

Disciplina: Alfabetização							Código: EM454			
Natureza:		<input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Semestral <input checked="" type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular <input type="checkbox"/> Optativa								
Pré-requisito:		Co-requisito:		Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EAD <input type="checkbox"/> CH em EAD:						
CH Total: 120	Padrão (PD): 120	Laboratório (LB):	Campo (CP):	Estágio (ES):	Orientada (OR):	Prática Específica (PE):	Estágio de Formação Pedagógica (EFP):	Extensão (EXT):	Prática Como Componente Curricular (PCC):	
CH Semanal: 4										
EMENTA										
Fundamentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.										

03/08/2021

SEI/UFPR - 3381866 - PROGRAD: FORMULARIO FICHA 2

FORMAS DE AVALIAÇÃO

Avaliação escrita = 3,0

Trabalho sobre fases Emília Ferreiro = 3,0

Produção de Artigo = 3,0

Organizar grupo dinamizador = 1,0

Total = 10,0.

PROGRAMA

1. "Algumas questões sobre a escrita". Autor: Carlos Alberto Faraco
2. VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 125-145
3. VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 149-190
4. FERRERO, E. A. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 09-41.

OBJETIVO GERAL

Compreender os fundamentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da alfabetização.

Estudar os aspectos históricos da alfabetização.

Entender as características e psicogênese da leitura e da escrita.

Compreender os encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (mínimo 03 títulos)**BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)**

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 2007. pp.49 – 59.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 125-145.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 09-41.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 149-190

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, p. 5-17. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>



Documento assinado eletronicamente por LAURO HELENO DA COSTA PEREIRA, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO, em 17/03/2021, às 09:39, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador 3381866 e o código CRC B53A9F73.