

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

CAMPUS SÃO JOSÉ

LICENCIATURA EM QUÍMICA

Josias Germano Felisbino

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
QUÍMICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL: análise dos projetos
político pedagógicos**

São José

2024

Josias Germano Felisbino

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
QUÍMICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL: análise dos projetos
político pedagógicos**

Monografia de Conclusão de Curso apresentado
como parte dos requisitos para conclusão do
curso de Licenciatura em Química pelo Instituto
Federal de Santa Catarina, *Campus* São José.

Orientador: Prof^o Dr. Volmir Von Dentz

São José

2024

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho é fruto de uma longa caminhada, e nela participaram pessoas especiais que foram fundamentais.

Agradeço meus familiares: minha esposa Mariana que entrou nessa trajetória, me apoiando e provocando a continuar, minha enteada Ana Clara e meu filho Benício que um dia lerá esse trabalho e entenderá as minhas ausências nos primeiros aninhos de vida. Agradecimento especial aos meus pais, Germano e Maria, por nunca desistirem, sempre me motivarem a estudar e continuar. Meus irmãos, Josué e Josiel, minha cunhada e comadre Karla, por todo apoio que me deram.

Agradecimentos aos meus colegas de graduação, pois foram fundamentais. Nossas conversas ajudaram a continuar, a questionar, a pensar. Me tornaram um professor diferente. Preciso destacar alguns deles: Bruna Marcelinho, Thaís Mirapalheta, Charles, Guilherme, Pedro, Neto, Rhuana, Franklin e Ediely. Aos meus colegas de transporte, que faziam da viagem de Tijuca até o IFSC serem mais leve, com uma pitada de bom humor, incluindo aqui os motoristas, Gelson, Márcio, Sérgio e Éder, que com profissionalismo e extremo cuidado enfrentavam o caótico trânsito.

Agradecimento ao IFSC pela forma como acolhem seus alunos, como cuidam da caminhada de cada um. Pelo zelo em saber por onde nossos pés caminharam e onde estão caminhando. Destaco um caloroso abraço de agradecimento aos professores que ensinaram mais que as fórmulas e teorias, mas que mostraram a humanidade presente na pedagogia, a maestria de estar à frente da sala de aula. Luciana Lohn, Marcos Grams, Michelle Barcellos, Karlla Morales, Manoel Couto, Fran, Luiz Callegaro, Leone Carmo, Ana Carolina Caridá, Talles Demos, Humberto, Marcelo Schappo e Deise Mazera.

Agradecimento ao professor Volmir por aceitar participar na construção desse trabalho. Por toda palavra de incentivo e correção realizada, bem como aos professores da banca avaliadora pelas sugestões que muito agregaram ao trabalho: Luciana Lohn, Joce Giotto e Simão Alberto.

À todos citados, meu sincero agradecimento

Queira
Basta ser sincero e desejar profundo
Você será capaz de sacudir o mundo, vai
Tente outra vez

Tente
E não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez
- Raul Seixas

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar através da pesquisa descritiva de caráter documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Química dos *campi* de instituições públicas de ensino pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, aos Institutos Federais, fazendo um recorte na região sul do Brasil, para identificar a presença ou a ausência de componentes curriculares referentes à Educação de Jovens e Adultos, quer seja em componentes curriculares exclusivos para essa temática ou em abordagem combinadas com outras temáticas de forma interdisciplinar nos cursos de Licenciatura em Química ofertado nessas instituições. As informações encontradas nos indicam a presença da temática em apenas alguns dos cursos analisados, nos remetendo a conclusão que a Educação de Jovens e Adultos ainda precisa de maior espaço na formação docente, um olhar mais atento por parte das instituições referente a essa modalidade de ensino, pois em alguns dos casos que ela está presente é de forma concomitante com outros temas. Ressalva-se que alguns cursos já possuem a discussão presente, dedicando componentes curriculares exclusivamente para pensar a Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Química.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Distribuição dos IFs com Licenciatura em Química	34
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Ensino Profissionalizante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFFarroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSul	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCC	Prática como Componente Curricular
PeCC	Prática enquanto Componente Curricular
PNAD-contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEEB	Sinopse Estatísticas da Educação Básica
SEES	Sinopse Estatísticas da Educação Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USAID	United States Agency For International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EaD	Educação à Distância
CP	Conselho Pleno

MEC	Ministério da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
PR	Paraná

SUMÁRIO

1. Introdução.....	7
2. Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	11
2.1 Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e dos IFs.....	12
2.2 Recorte histórico da educação básica: o manifesto; a teoria.....	15
2.3 A realidade: a prática.....	17
2.4 O público alvo da Educação de Jovens e Adultos.....	21
3. A docência na EJA e sua formação: cursos de Licenciatura em Química.....	25
3.1 As licenciaturas nos IFs.....	28
4. Percurso metodológico da pesquisa.....	31
5. Apresentação e análise dos dados encontrados.....	33
6. Dados dos PPCs.....	35
6.1 Componente curricular obrigatório de EJA.....	35
6.2 Componente curricular optativa de EJA.....	36
6.3 Componente curricular com a presença da EJA.....	37
7. Considerações finais.....	44
8. Referências.....	46

1 INTRODUÇÃO.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz presente no cenário atual da educação em diversas realidades e localidades brasileiras, estando regulamentada pela Lei 9.394/96 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme a seção V e pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que garantem constitucionalmente a modalidade de ensino. Frente a isto, destaca-se na LDB o art. 37, que define o público-alvo: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

De fato, na realidade brasileira, o acesso à educação ainda permanece como um direito negado para muitas crianças, jovens e adolescentes que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Mas, há fatores internos às instituições de ensino que têm como consequência o insucesso dos alunos nas disciplinas e a evasão escolar. A taxa de evasão, ou seja, de alunos que não concluem o ensino regular e deixam de frequentar o sistema de ensino persiste nas escolas. Os motivos que levam a não conclusão da etapa de escolarização é resultado de diferentes fatores, como salientam Silva e Azevedo (2012):

a evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar. A combinação destes fatores acaba interferindo diretamente na evasão escolar (*apud* JOHANN, 2012, p. 70-71).

Porém, segundo Machado (2009, p. 2), “se a democratização do ensino significa o acesso dos estudantes à escola e a sua permanência nos estudos, a crise em um desses dois termos se mostra um problema” e é preciso que haja ações em sentido oposto para conter o problema. A evasão está relacionada diretamente ao fracasso escolar, porém, culpabilizar os alunos não condiz com a compreensão realista do problema. Conforme Luiz e Cerdeira (2017, p. 2), “atribuindo a culpa pelo fracasso ao aluno, a escola tira de seus ombros a responsabilidade que também é dela”.

Os fatores internos da escola, que levam ao processo de não permanência do estudante, perpassam a condição estrutural e física das escolas, haja visto que o investimento do Estado em infraestrutura é limitado. Por outro lado, a cultura escolar

mantém a realidade de sistemas reprodutivistas, com professores utilizando-se de metodologias e práticas arcaicas, sem a devida atualização ou adequação aos novos tempos, sem a contextualização com a realidade dos educandos, e sem uma análise crítica sobre os motivos das altas taxas de repetência e evasão. Como resume Bossa (2002, p. 19),

no Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Para além dos muros das escolas, a realidade social dos jovens também é fator determinante para que estes não deem seguimento a sua escolarização. A luta pela sobrevivência é uma necessidade que se impõe muito cedo na vida de jovens e adolescentes que precisam trabalhar para obter o próprio sustento e manter condições mínimas de sobrevivência familiar. São situações comuns entre os jovens que não concluem o ensino regular a precoce inserção no mundo do trabalho precarizado.

Se os motivos para a evasão escolar são diversos, são também diversas as razões que levam ao retorno dos jovens e adultos às salas de aula, como, por exemplo, a expectativa de melhoria profissional e ocupacional, pois, quando retornam, em sua grande maioria, são agora trabalhadores marcados por novas experiências, vivências, sofrimentos, exclusões e privações de direitos. Nesse sentido, a oportunidade que estes jovens e adultos estão dando a educação em suas vidas, muitos deles depois de anos fora da escola, não poderá ser novamente desperdiçada pelo sistema educacional. Ou seja, é dever do poder público e da escola criar condições favoráveis à permanência e êxito desses trabalhadores-estudantes.

A necessidade da escolarização mínima, comum e obrigatória, é uma exigência no mundo contemporâneo, sendo responsabilidade do poder público proporcionar os meios para que ela ocorra. Porém, vale destacar que essa necessidade básica não pode ser tratada como privilégio de poucos, ou pano de fundo para a reprodução das desigualdades sociais por meio das práticas de ensino e da organização dos currículos da educação regular. Não são os currículos engessados, a educação conteudista e a reprovação que farão da EJA uma experiência exitosa. Nesta

modalidade de ensino as singularidades dos sujeitos necessitam ser destacadas e levadas em consideração, em qualquer que seja o componente curricular, tanto na prática pedagógica dos professores quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Nesse perspectiva, a presença da disciplina de Química nos cursos de EJA se apresenta como um desafio. A questão é como fazer com que o aprendizado seja significativo e ao mesmo tempo facilitado ao estudante por meio de uma didática e materiais adequados, através de aulas inclusivas e próximas da realidade e do cotidiano dos estudantes-trabalhadores da EJA. Quanto às aulas de Química, segundo Nascimento (2012, p. 23),

Na maioria das vezes os alunos possuem grande dificuldade, e devido a esta dificuldade eles possuem frustrações e não se acham capazes de aprender química [...]. Os alunos ficam receosos antes de iniciarem a disciplina, pois a acham complicada e, em geral, os alunos têm pouco tempo de estudo e muitas responsabilidades financeiras e familiares, sendo a grande maioria trabalhadora e responsável pelo sustento da família.

Desta feita, cabe ao professor dentro da EJA desconstruir a ideia de que a Química seja uma disciplina complexa, cheia de regras e teorias, mas sim dar a ela um novo sentido, como uma ferramenta construtora do conhecimento (Nascimento, 2012). E com tamanha tarefa, esse profissional necessita de uma adequada formação, que lhe traga a luz a criticidade necessária para atuar na EJA. Segundo Messina (2002, p. 11), “os educadores de adultos são professores do ensino básico ou primário ou do ensino secundário, qualificados, que não possuem especialização em adultos e que são formados [...] na sua própria prática”. O que corrobora com o relatório da UNESCO (2005, p. 49) onde cita que:

as políticas de formação de educadores de adultos estão ausentes nos programas universitários, onde as iniciativas identificadas têm origem mais em indivíduos ou grupos de educadores de adultos e investigadores de campo do que em iniciativas institucionais.

Após anos de atuação e presença da EJA como modalidade de ensino, é esperado que essa realidade relatada pela UNESCO tenha sido superada. Que instituições fomentem o conhecimento e a formação inicial objetivando dar subsídios para que os licenciados egressem da instituição com aporte suficiente de conhecimento para atuarem também na EJA. Para isso é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham em seu escopo essa temática. Logo faz-

se necessário uma pesquisa qualitativa, baseando-se nos PPCs, objetivando-se verificar a presença de discussões referentes a EJA.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os PPCs de Licenciatura em Química dos *campi* de instituições públicas de ensino pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, aos Institutos Federais (IFs), fazendo um recorte na região sul do Brasil, para identificar a presença ou a ausência de componentes curriculares referentes a EJA, quer seja em componente curriculares exclusivos para essa temática ou em abordagem combinadas com outras temáticas de forma interdisciplinar.

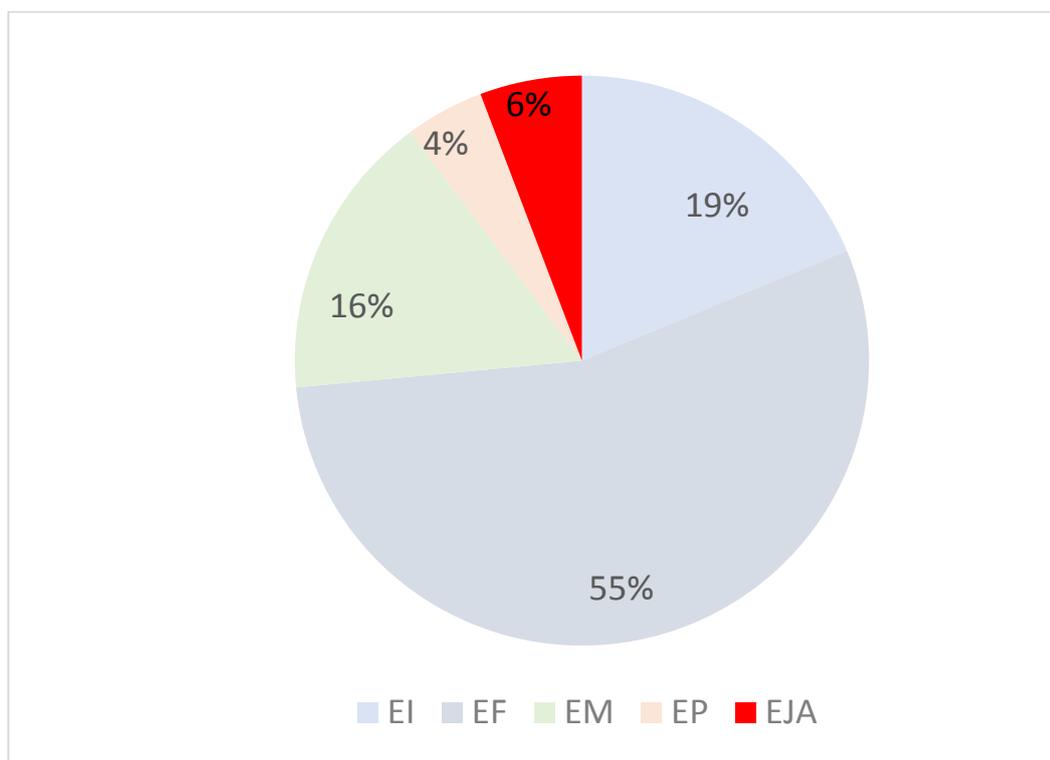
A partir desse objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos: 1) identificar quais são as instituições de ensino pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na região sul brasileira e quais delas ofertam o Curso de Licenciatura em Química; 2) localizar os PPCs dos referidos cursos para, posteriormente, selecionar aqueles que de alguma forma contemplam a EJA na composição dos componentes curriculares; 3) identificar, por meio da leitura, dos documentos selecionados, como ocorre a presença da EJA nos cursos, seja em componente curriculares específicos, ou em outros componentes.

Com esses objetivos a discussão e a análise dos mesmos tomam por base a perspectiva da necessidade de uma formação de professores de Química mais comprometida com a EJA. A pesquisa busca seu embasamento teórico em enunciações de Paulo Freire (2020), que nos traz uma visão de formação de professores objetivando a construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e emancipatórias. A pedagogia freireana enfatiza a importância do diálogo, da participação ativa dos educandos e da reflexão crítica sobre a realidade social como elementos fundamentais para a construção de uma educação transformadora.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

Segundo consta no Sinopse Estatística da Educação Básica (SEEB)¹ de 2022, houve um número superior a 47 milhões de matrículas no país em todos os níveis da educação básica, ou seja, alunos matriculados na educação infantil (EI), ensino fundamental (EF), ensino médio (EM), educação profissional (EP) e na EJA, distribuídos conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição de matrículas de acordo com a etapa do ensino



Fonte: SEEB - INEP 2022

Contabiliza-se aproximadamente 2.700.000 (dois milhões e setecentas mil) matrículas² na modalidade do EJA no ano de 2022 em todo país. Realizando um recorte da região sul, observa-se a matrícula de 241.734 estudantes na modalidade de EJA, algo em torno de 8,7% do cenário nacional. Destacando-se os estados do Paraná e Rio Grande do Sul com mais de 94 mil matrículas em cada um deles. Nos três estados, as matrículas em EJA correspondem a menos de 5% do total de

¹ Sinopse Estatísticas da Educação Básica (SEEB) – Censo Escolar – INEP/MEC disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> (acesso em 14/05/2023)

² O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

matrículas realizadas nos estados. As capitais são as cidades com maior número de matriculados nos estados do sul, com exceção de Santa Catarina, que o maior número é na cidade de Joinville, ao norte do estado, fato justificável por ser a cidade mais populosa do estado. São valores expressivos, se considerarmos que a EJA contempla aqueles que não concluíram o ensino regular durante a adolescência.

2.1 Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e dos IFs.

A EJA é resultado de inúmeros processos, incluindo um longo caminho histórico em nosso país. Em período de avanço da industrialização, já no século XX, com iniciativas de escolarização para a superação do analfabetismo, pensadas pelas elites nacionais. Contudo, sublinha-se que nas leituras desse período é enfatizado apenas o analfabetismo como incapacidade no processo de interpretação de códigos, onde sistemas ou métodos corrigissem esta desconformidade, trazendo a ideia de que o adulto analfabeto é um indivíduo incapaz frente ao um adulto alfabetizado, ou ainda como forma de segregar uma parte da população.

Sendo assim, a historicidade dos IFs está entrelaçada a superação do analfabetismo e formação profissional, pois remonta para as Escolas de Aprendizes Artífices do início do século XX. Importante ao analisar a história de uma instituição é também compreender o cenário a qual foi instaurada, percebendo o contexto e circunstâncias históricas envolvidas (Magalhães, 2004). Ao fim do Período Monárquico, em 1889, e a chegada de uma nova organização na forma de governo, criou-se uma expectativa de um progresso e a quebra com o passado arcaico. A economia voltada para a exportação agrária, com o controle oligárquico, tendo uma parcela da população desfavorecida sem contar com intervenções do Estado e um cenário de altas taxas de analfabetismo, que ao final do período imperial girava em torno de 80% da população. Se a república era a guinada para um progresso nacional, não se poderia continuar com tal cenário, e a escolarização era a alternativa. Porém o cenário nos primeiros anos do século XX vai degradando, os problemas sociais vão numa crescente e o temor de agitações políticas entre o incipiente proletariado (Batalha, 2000). As classes trabalhadoras começam processo de organização juntamente com mobilizações populares, preocupando os segmentos sociais hegemônicos elitizados, que sugerem como caminho a industrialização.

A industrialização seria a responsável para o desenvolvimento do país, a independência econômica, a democracia e a integração do Brasil a civilização. A

indústria retiraria da ociosidade parte da população – evitando que estes promovessem agitações – criando bem-estar para estes e resolvendo a questão social (SOUSA, 2020). Partindo de tal conjecturas, defende-se a necessidade de atuação do Estado através da implantação do ensino profissionalizante, colocando o sistema educacional em sintonia com as exigências do mundo do trabalho industrial, qualificando a força de trabalho e disciplinando-a.

O cenário era favorável, pois a indústria crescia fortemente no período. Em 1906 os assuntos educacionais mudam de pasta, saindo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e indo para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Brasil, 1906). Em 1909, após a morte do então presidente Afonso Augusto Moreira Pena (1847-1909) que presidia o país desde 1906, o ex-presidente³ do Rio de Janeiro e então vice-presidente Nilo Procópio Peçanha (1867-1924) assume a presidência até o ano seguinte. Nilo Peçanha é também um defensor das ideias industrialistas, e repete uma iniciativa que já tinha realizado no Rio de Janeiro ao promulgar o Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, “Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito” (Brasil, 1909), onde leia-se:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. (BRASIL, 1909)

Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos

³ Os governantes dos estados brasileiros após a proclamação da república mantiveram o título de "presidentes" até 1930.

governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

Até o final do ano seguinte tinha-se inaugurado em 19 capitais as Escolas de Aprendizes Artífices, em diferentes datas, tendo em vista que a instalação dependia do apoio dos governantes estaduais para prover o local, sendo assim, apenas Rio de Janeiro e Porto Alegre ficaram de fora. No Rio de Janeiro houve a instalação na cidade de Campos. Em Porto Alegre, não houve a abertura por haver já instalada o Instituto Técnico Profissional, vinculado à Escola de Engenharia da capital gaúcha (Sousa, 2020). No primeiro ano de atuação, as Escolas recém-abertas receberam um número superior a 1900 alunos matriculados.

Além da formação profissionalizante, o decreto nº 7.566 em seu art. 8º institui que haverá em cada unidade cursos noturnos primários obrigatórios para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, uma preocupação com a potencialidade de menores ociosos para a postulação de revoltas e agitações. Em decreto assinado em 1918, as escolas passam a ofertar dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operários conhecimentos para torná-los mais aptos nos seus ofícios⁴.

Ao longo do tempo a rede formada de Escolas de Aprendizes Artífices sofreu diversas mudanças, seja nos seus objetivos, ofertas de ensino, público-alvo e perfil de formação, atendendo as mudanças do perfil dos trabalhadores alinhados as mudanças da sociedade, desenvolvimento cultural e econômico, como também as necessidades do mundo do trabalho. As nomenclaturas utilizadas nesses mais de cem anos de história foram: Liceu Industrial (1937 -1942); Escola Industrial e Técnica (1942-1959); Escola Técnica Federal (1959-1994); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1994-2008)⁵; e, Instituto Federal de Educação, Ciência e

⁴ Decreto 13.064 de 12 de junho de 1918

⁵ Há ainda duas unidades do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), sendo uma no Rio de Janeiro e outra em Minas Gerais.

Tecnologia (2008). Inicialmente contando com 19 escolas, e com um crescimento pequeno até 2002 onde alcançou 140 unidades. Em 2019 a rede já contava com 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e mais 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (MEC, 2019)⁶, estando presente em todos os estados brasileiros.

2.2 Recorte histórico da Educação Básica: O Manifesto; a teoria.

A linha cronológica da Educação do Brasil, apresenta um importante ponto, merecedor de destaque, ainda na primeira metade do século XX, após a criação e instalação das Escolas de Aprendizes Artífices. Trata-se de um movimento pensando além da escola como espaço físico, mas sim no âmago da Educação e indo do mais externo, ao mais complexo. O “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova: A reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo” de 1932, é um importante marco da Educação Brasileira, assinada por importantes pensadores da época, sua importância se dá, entre outros fatores, por analisar a situação da educação e contextualizá-la, no cenário republicano à época:

se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces[...]

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (MANIFESTO, 2006, p. 188)

Mas o Manifesto não fica apenas na formação de críticas ao cenário da época, indo além, ele apresenta reflexões e pontos a serem efetivados, salientando que não

⁶ Disponível em:

><http://portal.mec.gov.br/redefederalinicial/instituicoes#:~:text=Os%20Institutos%20Federais%203%A3o%20institui%C3%A7%C3%B5es,demais%20n%C3%ADveis%20e%20modalidades%20da>< Acesso em 19 de dezembro 2023.

existiria nenhum outro problema nacional de maior importância e gravidade, tendo então como um dos objetivos, ser um marco inicial no debate referente a Educação. Seus signatários apontam a finalidade da educação:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido [...] deixa de constituir um privilégio pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO, 2006, p. 191).

Nota-se então que um ponto de destaque na nova forma de pensar a Educação era agora um olhar para o indivíduo e suas aptidões e capacidades, e não mais a sua classe, sua origem, buscando-se uma ação igualitária. Além disso, o grupo propunha que a educação deveria ser essencialmente pública, ressaltando a função social e um processo cooperado entre diferentes instituições, incluindo-se a família, pais e professores em seu foco de educar integralmente. Afirma que a Educação devesse se dar de forma laica, colocando-a acima de crenças e disputas religiosas; gratuita a fim de torná-la acessível a todos; obrigatória até os 18 anos para impedir a ação do mercado de trabalho ou a ignorância dos pais de tirarem os jovens do caminho da escola; e que não haja separação entre os alunos de acordo com o sexo, realizando uma educação em comum. Mas destaca-se na proposta de 1932 a sugestão de uma organização por parte do Estado de um plano geral de Educação que provesse uma escola acessível, sem distinção de nenhuma forma. Não se objetivava que o Estado assumisse totalmente a educação, permitindo as escolas privadas com seus métodos e organizações, mas não aceitando que o sistema público apresentasse diferentes ensinamentos ou tratamentos por qualquer que seja o motivo, buscava-se então uma unidade, mas destacava-se que isso não significa uma uniformidade em todo país,

À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações (MANIFESTO, 2006, p. 195).

Ou seja, cada ente da federação deverá seguir as coordenadas apresentadas em um Plano Nacional, sendo auxiliados e monitorados pela União, porém alerta que

a ausência deste Plano Nacional resultará no padecimento da nação e ressalta que tal Plano seria algo vivo, pulsante, em regime de intercâmbio e solidariedade entres os Estados. O grupo almeja que a Educação seja pensada e planejada como parte/resultado do estudo científico, do espírito filosófico, sabendo que para isso necessitaria de uma radical transformação no sistema existente (questionasse se na época haveria um sistema). Os autores reconhecessem a dificuldade, pois acreditam que a sugestão de uma nova política educacional tornaria o “plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo” (MANIFESTO, 2006, p. 202)

Sendo assim, o grupo demonstra a necessidade de repensar a Educação no país, aponta caminhos para uma formação de planejamento integrado, nacional, alertando:

de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, **o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los**, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (MANIFESTO..., 2006, p. 203, grifo nosso)

Inicia-se um movimento em busca de uma melhora no ensino, com o esclarecimento da necessidade de proposição de um sistema/plano nacional para fomentar e organizar a Educação, trazendo-a para a luz filosófica, não somente profissionalizante, não indicando caminhos apenas pela classe social e econômica que o sujeito se encontrava.

2.3 A realidade: a prática.

Na sequência, na década de 1940, buscando uma melhora na formação da mão de obra, em atendimento a uma necessidade da economia, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Na segunda metade dessa década, pós Segunda Guerra Mundial, intensificasse as campanhas de alfabetização de massas, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, porém mantendo-se uma

visão preconceituosa ao creditar ao analfabetismo a causa da situação econômica do país, e não consequência (Leite, 2013).

Este olhar tem uma mudança quando as ideias e pressupostos do educador Paulo Freire (1921-1997) são considerados, tendo como foco o indivíduo, a pessoa humana, partindo de um conceito antropológico, formando uma imagem do analfabeto como capaz, responsável e produtivo (XAVIER, 2019). Neste momento, preconizam-se “experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar estruturas sociais injustas” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Paulo Freire traz uma nova forma de pensar a educação, não mais bancária e tradicional, mas sendo pensada de forma intencional e crítica, como ato político, tendo foco no sentido e significado das palavras e indo além de frases prontas e infantis.

Freire propôs uma leitura de mundo, selecionando palavras no processo de alfabetização de maneira crítica, ou seja, que fossem carregadas de sentidos sociais, políticos e econômicos e que levassem em consideração a história e o contexto de vida dos educandos. Nesse sentido, a realidade com contradições sociais era considerada, tendo em vista a humanização como processo crítico, buscando a essência dos fenômenos [...]. Com isso, ele propôs um processo de alfabetização para a EJA para além de um sistema mecânico, promovendo a reflexão crítica dos estudantes acerca da realidade (AGUDO e TEIXEIRA, 2017, p. 175).

Suas experiências são tão exitosas que ele é incumbido de desenvolver um programa de alfabetização, que no começo de 1964 é aprovado como o Plano Nacional de Alfabetização, pelo Decreto 53.465 de 21 de Janeiro de 1964, onde lê-se: “Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura” (Brasil, 1964, p. 629) com o objetivo que os seus pressupostos alcançassem todo o restante do país, em processos educacionais com críticas a realidade desigual, em um cenário de efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais. A democracia criava raízes, a população se organizava, buscava maior representatividade. Tais experiências sociais tornam-se ameaças para a nova ordem instaurada no país com o golpe cívico-militar de março de 1964, que extinguiu o programa de Paulo Freire no dia 13 de abril de 1964.

Tem início um período sombrio na história brasileira, com a repressão dos movimentos sociais e de educação conscientizadora e libertadora, cernes de Freire, bem como ao próprio Paulo Freire, que é preso por duas vezes, em Recife e Olinda,

onde somou mais de setenta dias encarcerado, e após solto necessitava prestar informações regularmente de suas atividades a instâncias do exército. Devido à perseguição política que sofria, se exilou na embaixada da Bolívia. Em outubro de 1964, teve um mandado de prisão expedido sobre a acusação de ser “um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização dos mesmos” (Haddad, 2019, p.1). Permaneceu no exílio por dezesseis anos, atuando em diversos países de todos os continentes, retornando ao Brasil em 1980.

Durante o regime militar o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização, reconhecido pela sigla MOBRAL, através da Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, trazendo um perfil centralizador e doutrinário para a educação de jovens e adultos (Paraná, 2006). Segundo Paiva, o MOBRAL tinha:

Objetivo de legitimação do regime e de minimização das tensões sociais, mas como programa nacional e laico. Distingue-o, no entanto, da Cruzada ABC⁷ o fato de que ele já não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos de movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população.(Paiva, 1981, p. 98-99).

Ainda durante esse período, é promulgada a Lei 5.692/71 que institui o ensino supletivo com a finalidade de compensar (repor) a ausência da escolaridade não atingida ou completada durante a infância e adolescência, capacitando então a população conforme exigências impostas pelo mercado de trabalho e favorecendo a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos (Souza, Gonçalves, Cunha Jr, 2013).

Ao fim desse período do regime militar, numa busca de novas perspectivas, extingue-se o MOBRAL e cria-se em 1985 a Fundação Educar (Fundação Nacional

⁷ Cruzada de Ação Básica Cristã foi originária das experiências do setor de Extensão Cultural do Colégio Evangélico Agnes Erskine, que, desde o início da década de 1960 desenvolvia um trabalho de educação primária em bairros pobres de Recife - PE. No dia 23 de agosto de 1965, foi assinado um acordo entre o Colégio Agnes Erskine, Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE e Agência norte-americana *United States Agency For International Development*- USAID para a implantação na região Nordeste do Brasil o programa de alfabetização de adultos denominado por Cruzada de Ação Básica Cristã ou Cruzada ABC como ficou conhecida. (Furtado, 2022, p. 19)

para Educação de Jovens e Adultos) com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente iniciativas municipais e de instituições da sociedade civil para a Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte a sua criação o Ministério da Educação organiza uma Comissão para elaborar Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, onde sugere-se a criação de uma política nacional de EJA e seu financiamento, bem como a revisão da legislação da área (Paraná, 2006). Inicia-se então a descentralização dos recursos e dos poderes decisórios para os estados e municípios que passam a assumir tal demanda.

Na Constituição Federal de 1988 a Educação passa a ser um direito de todos, surgindo então a perspectiva de uma efetivação da democracia educacional, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, inaugurando uma nova etapa na história na educação brasileira (Paiva, 2009). A EJA é incorporada na Educação Básica, o que permite a sua ampliação, para atendimento da parcela da população analfabeta ou que não concluiu a escolaridade mínima.

No Brasil a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 5,6% (11,3 milhões de analfabetos). Além disto, a pesquisa aponta que um número superior a 9,1 milhões de jovens com idades entre 18 e 29 anos estão sem estudar e sem concluir o ensino médio, sendo que 70% desta parcela de jovens são negros ou pardos. Mas pensar sobre a EJA é necessário um olhar mais refinado sobre quem são esses sujeitos, e não se limitar apenas ao recorte etário que a nomenclatura sugere. O olhar precisa estar atento para o contexto econômico, cultural e de trabalho ao qual estão inseridos. Como a organização da sociedade coloca esses jovens, adultos e idosos afastados da concentração de riquezas materiais, bem como de riquezas simbólicas, culturais a quais a educação faz parte durante a sua formação como cidadão, como pessoa humana, como sujeito ético. Exige-se um cuidado para não desfocar da realidade existente, de uma educação regular precarizada, impondo a classe trabalhadora uma escola que não motiva, não atrai, não favorece a permanência, enquanto ainda tem que competir com o mercado de trabalho pelas horas que esses sujeitos têm em seus dias.

A realidade apresenta um grau de complexidade elevada ao tratar-se da EJA, pois caminha em diferentes campos: se faz necessário um conhecimento histórico

para a compreensão da atualidade alcançada, bem como um cuidado ao reconhecer quem está ali presente: a realidade do aluno, sua trajetória e seu histórico; os professores, tanto em sua formação inicial quanto continuada, e ainda o contexto no qual estão inseridos. Perceber a exclusão escolar de jovens assinala de maneira contundente a necessidade de políticas eficazes para a EJA, aumentando seu alcance, favorecendo a oferta e a permanência dos alunos até a completarem a escolarização, reduzindo as disparidades na educação daqueles que tiveram o direito negado ou impossibilitado, ressaltando a importância de iniciativas e estratégias que promovam a educação ao longo da vida, onde a faixa etária deixe de ser foco, e sim os personagens presentes.

2.4 O público alvo da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA é uma modalidade de ensino com particularidades únicas, especialmente por ter um público ainda mais heterogêneo, se comparado ao alunado do ensino regular, também bastante diferenciado dos estudantes universitários. Nesse sentido, como descrito por Oliveira:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. [...] E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. (2005, p. 2)

Mas quem é então o alunado da EJA? Ora, nas salas de aula da EJA se encontra uma diversidade muito grande de homens e mulheres, muitos já responsáveis familiares, pais e mães, com diferentes idades, desde o jovem que recém saiu do ensino regular, até o adulto retornando as cadeiras escolares depois de muitos anos fora da escola, inclusive importa mencionar a presença de estudantes idosos que já estão na terceira idade.

Há um número maior de autodeclarados pretos e pardos (Passos e Santos, 2004), conforme visualizado nos números da Sinopse Estatísticas da Educação Básica (SEEB) de 2022, onde apresenta que 49,4% dos alunos matriculados na EJA se autodeclararam pretos ou pardos, ao passo que autodeclarados brancos ou amarelos somam 16,2% do total brasileiro, 33,5% não declararam sua cor/raça, e indígenas

correspondem a 0,9% dos matriculados. Tais números evidenciam uma escola regular ainda carregada de desafios maiores para essas parcelas da população, pois conforme Passos e Santos, é

constatado o preconceito e a discriminação racial, quer seja no currículo, nos rituais pedagógicos, nas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes nas relações entre professores(as) e estudantes, nos percentuais de reprovação, evasão, distorção idade-série e conclusão do ensino fundamental e médio, na maior presença de negros(as) na educação de jovens e adultos, na repercussão das cotas para estudantes negros no ensino superior, nas poucas oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema público jovens e adultos, na reprodução do racismo nos livros didáticos., entre outros. (PASSOS e SANTOS, 2004, p. 2-3)

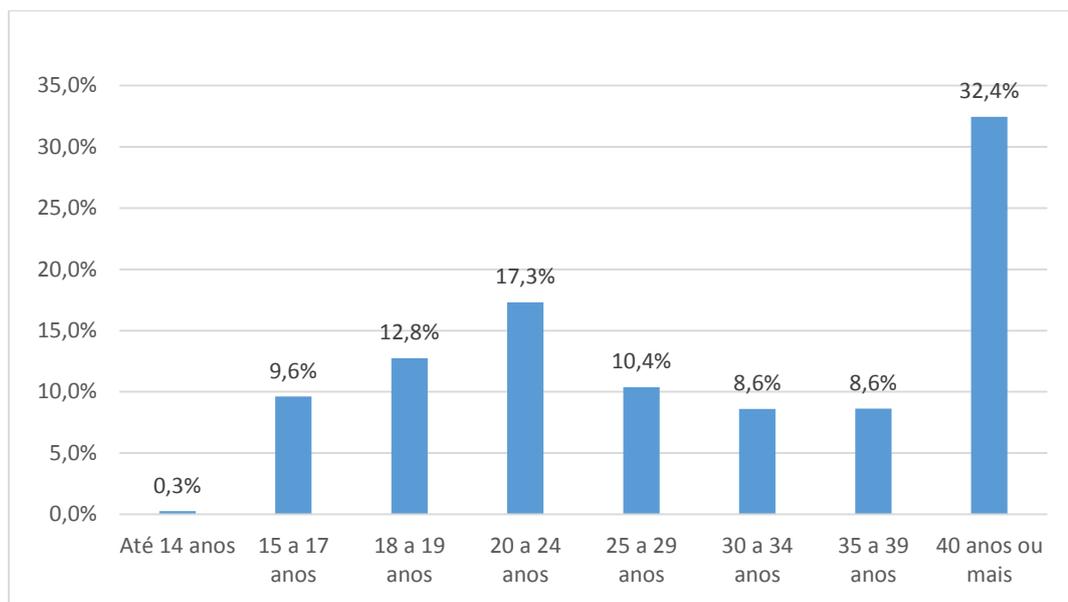
Ao tratar sobre os estudantes da EJA, Arroyo cita sobre suas condições, trazendo à luz a relação destes com o mercado de trabalho:

[...] trabalhos precarizados e suas vidas provisórias de que chegam, os tornam vítimas da pobreza, da fome, de estruturas que negam os valores sociais, políticos, civilizatórios, pedagógicos. Tratados como mercadoria. Vítimas da perda dos direitos do trabalho duramente conquistados pelo movimento operário. Que virtualidades formadoras têm de vivenciar esses trabalhos precarizados? Uma pergunta para a qual os jovens-adultos esperam respostas. O trabalho como princípio educativo e humanizador está passando por processo de resignificação. A crise do trabalho põe em crise as possibilidades de formação, de humanização, de sociabilidade e de educação pelo trabalho. Como entender esses processos de resistência, de formação, mas também de deformação que os educandos levam às escolas e à EJA? Como garantir seu direito a saberem-se vítimas desses processos, mas também resistentes? (ARROYO, 2017, p. 3)

Nesse sentido, em entrevistas com professores de EJA, Cunha Jr, Soares e Collado (2020) destacam a presença destes estudantes na volta às salas de aula como uma necessidade em busca de uma melhora na condição do trabalho, quer seja com uma remuneração superior ou menor carga horária em novos postos de trabalho. Em alguns casos pela necessidade de manutenção do emprego que já possui. Evidencia-se assim a presença nas classes de EJA da parcela popular – o jovem negro/pardo da favela, da vila, já marginalizado da sociedade. O jovem estudante-trabalhador que em busca da sobrevivência precisa priorizar o trabalho e o sustento da família, deixando em segundo plano a escola, quando não é forçado a abandoná-la novamente.

Ao analisar os dados da Sinopse Estatísticas da Educação Básica (SEEB) de 2022, é possível visualizar as diferentes faixas de idades presentes nas salas de EJA no Brasil, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição etária das matrículas de EJA no Brasil



Fonte: SEEB 2022

É observável a prevalência de alunos com idade superior a 40 anos, mas destaca-se uma parcela superior a 22% de jovens com idades inferiores a 20 anos de idade matriculados, processo denominado de Juvenilização da EJA, resultado, em parte, pelas mudanças em marcos legais, como a Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010 que reafirma as idades mínimas de ingresso na EJA, sendo a partir 15 anos o aluno poderá ingressar no Ensino Fundamental, enquanto que aos 18 anos no Ensino Médio⁸, favorecendo um cenário onde há a troca do ensino regular pela EJA (MARTINS, 2018), mas também gerado pelas falhas presentes no sistema de ensino regular, ocasionando que uma parcela de jovens com a relação idade/série defasada, também são fatores que contribuem para a migração. O resultado, é a percepção da realidade que esses:

jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. (Brunel, 2004 *apud* Martins, 2018, p. 26)

⁸ A presença de menores de 15 anos nos dados da SEEB não foi justificada pela Coordenadoria-Geral de Educação de Jovens e Adultos (GCEJA-MEC), responsabilizando as Secretarias de Educação por tais informações. Somente a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, dentre as secretarias da região sul, informou que a presença de matrícula de aluno com idade inferior a 15 anos se deu por ordem judicial e que os demais casos no estados pertencem a instituições de ensino das redes municipais e/ou privadas.

Sendo assim, destaca-se a fala de Freire (2020, p. 64), em carta aos educadores, “o aluno trabalhador não pode ser tratado como um aluno de segunda categoria”, mas ressalva que esses jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, sendo então necessária uma adequação de práticas pedagógicas para esse público. Sendo assim, torna-se um desafio para a EJA a necessidade de alcançar práticas pedagógicas para a permanência desses jovens nas salas de aulas, não permitindo que se naturalize uma nova saída destes do sistema de educação, afinal:

quando se normaliza, a exclusão se naturaliza. Desaparece como problema para tornar-se um dado. A exclusão se normaliza quando se torna cotidiana. O poder da cotidianidade é justamente tornar invisível aos olhos aquilo que é cotidiano não chama a nossa atenção. Aquilo que é cotidiano se normaliza, e o poder da normalidade é desmanchar-se, desaparecer como um problema, para tornar-se um fato (Gentil, 1999, p.15)

Apesar das diversas especificidades presentes na EJA, o que há nela são alunos e alunas em busca de sonhos e objetivos.

3. A DOCÊNCIA NA EJA E SUA FORMAÇÃO: CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA.

A Educação de Jovens e Adultos, conforme destacamos, é modalidade de ensino com diversas especificidades em comparação a modalidade regular. Partindo desse pressuposto, é evidente a necessidade de a prática docente também adotar diferentes metodologias e práticas, sendo, portanto, um reflexo das discussões presentes nos cursos de formação de professores.

A primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 foi severamente criticada por não apresentar uma adequada preparação para os professores, baseando sua ação em voluntários. Tais críticas, também presentes no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, destacam a falta de metodologias e conteúdos pensados para essa modalidade de ensino (Soares, 2008). Arroyo, por exemplo, usa o termo “um lote vago” para se referir a esse campo. Nas reflexões de Di Pierro encontra-se o entendimento de que um paradigma compensatório aprisiona a EJA ainda nas referências metodológicas do ensino regular, “interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo” (Di Pierro, 2005, p. 1118).

Ao tratar do corpo docente presente na EJA, é fundamental analisar às condições dos professores que atuam na EJA, sua realidade e a sua formação. Os autores Di Pierro e Haddad alertam que:

os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 16).

É preocupante pensar em uma modalidade repleta de especificidades que não conta com corpo profissional adequadamente preparado, bastando para isso um exercício de imaginação ao pensar em outro campo profissional, como por exemplo, um espaço neurocirúrgico sem a presença de médicos com a devida formação. Mas essa é realidade persistente ao tratar-se do corpo docente que leciona na EJA, onde encontra-se professores buscando uma complementação da sua carga horária de

trabalho na educação de jovens e adultos, sem, contudo, uma adequada formação para isso (Ferreira, 2017). Tais afirmações das autoras citadas acima são confirmadas ao analisar os dados da SEEB referente ao corpo docente da EJA, presentes na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Os números dos docentes na EJA no Brasil

Região Geográfica	Total	Escolaridade e Formação Acadêmica						
		Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior				
				Graduação		Pós-Graduação		
				Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Paraná	10.515	-	157	10.026	332	9.266	501	57
Santa Catarina	3.509	2	312	3.099	96	1.756	294	126
Rio Grande do Sul	8.993	3	347	8.412	231	4.860	774	263
Sul	22.414	5	816	21.533	659	15.879	1.569	446
Brasil	221.597	389	25.521	189.289	6.398	106.464	12.418	2.579

Fonte. SEEB 2022

Mesmo apresentando números pequenos, menor que 1%, é alarmante pensar que se tem em sala de aula da EJA professores com o ensino fundamental apenas. Em uma sequência de anos sendo constituída, é expressiva a quantidade de professores sem licenciatura atuando, destaque para o cenário nacional, onde mais de 14% dos professores não possuem a licenciatura. Na região sul, Santa Catarina segue próximo à média nacional com aproximadamente 11% dos professores sem licenciatura, sendo o destaque negativo neste quesito na região. Ao oposto disso, destaque para o Paraná que possui o melhor índice nacional, com mais de 95,3% dos professores da EJA licenciados.

Para além da atuação de professores, é necessário refletir sobre a formação destes, tendo em vista a modalidade ser direito da sociedade e obrigação do Estado ofertá-la aos cidadãos, logo “requer a formulação e a efetivação de políticas públicas que assegurem desde o financiamento até a sistematização do trabalho pedagógico para esse tipo de oferta educativa” (Cunha Jr E Soares, 2020, p. 96), reforçando que:

A formação é um elemento central para a construção da profissão de educador/educadora de pessoas jovens e adultas, pois promove uma formação sólida, sistemática e específica, e contribui para a construção de um código ético, na orientação do trabalho para o serviço da coletividade e

do reconhecimento social do mesmo. Indiretamente, a formação [auxilia] a organização entre seus membros e o aprimoramento de suas condições laborais e de trabalho. Cabe assinalar que a formação desempenha um papel-chave na construção da formação de educadores de pessoas jovens e adultas, e é um elemento fundamental para a profissionalização do campo [...] (CAMPERO, 2015, p. 508).

Logo, se por um lado evidencia-se a necessidade de atenção na formação dos professores para a atuação na EJA/PROEJA, por outro, constata-se que os professores que atuam nessa modalidade de ensino, em geral, “têm tido a formação inicial voltada para o ensino fundamental e médio, o que faz com que o campo de trabalho com adultos seja descaracterizado dos fundamentos teóricos e filosóficos que o sustentam” (MESSINA, 2002, p. ??). Haja visto que não há carreira específica para educadores da educação de jovens e adultos, o que ocorre é a transposição das práticas dos professores do ensino regular para a EJA, adequando-se ao tempo das aulas.

O cenário presente na formação inicial de professores para atuar na EJA é discreto ou inexistente na maioria das universidades do país. Em cursos de pedagogia apresenta-se como disciplina obrigatória no currículo mínimo, sendo que em apenas 1,59%⁹ dos 1698 cursos de pedagogia no país ofertam a habilitação em EJA. Nas demais licenciaturas a temática, quando aparece, geralmente entra como disciplina optativa. Com isso, tem-se ainda poucos estudos especificamente voltados a discutir e refletir sobre a EJA, e são mais escassos ainda as pesquisas condizentes com a lógica descrita por Campero (2015, p. 506), quando argumenta que:

a EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) é um objeto de conhecimento e transformação. De conhecimento, você precisa sistematizar as práticas e gerar investigações para acumular conhecimentos que permitam se aprofundar nele para apoiar a tomada de decisões sobre políticas, programas e ações, além de plantar novas linhas de orientação. É objeto de transformação porque não se limita apenas aos sujeitos que participam e aos processos educativos em si, mas que sua finalidade é auxiliar o desenvolvimento baseado em princípios de respeito à dignidade do ser humano e à justiça social, na busca da transformação social.

Juntamente com o crescimento nas turmas de EJA, a oferta de cursos de Licenciatura em Química no país foi crescente nos últimos anos, chegando a 344 cursos em 2021, um aumento superior à 460% em 20 anos, considerando que em

⁹ Dados do INEP

2001 existiam 61 cursos para formação de professores de Química¹⁰. Destaca-se que no ano de 2021, dos cursos de Licenciatura em Química, 289 deles eram na modalidade presencial, correspondendo a 84% dos cursos, tendo então 55 cursos (16%) na modalidade de educação à distância (EAD). Neste espaço de tempo amostral, houve um aumento superior a 1100% no número de concluintes, passando de 338 para 4113 licenciados em Química por ano. Deste total de formados em 2021, os Institutos Federais responderam por 23,3% dos diplomados, segundo dados da Sinopse Estatísticas da Educação Superior (SEES).

Na região sul do país, que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, há 56 cursos de Licenciatura em Química, dos quais 16 são oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formando no ano de 2021 um total de 120 professores, o que representa 21% dos concluintes da região, ainda segundo a SEES.

3.1 As Licenciaturas nos IFs.

Os cursos de licenciatura ofertados pelos IFs foram criados recentemente, observado na Lei 11.892/2008 que “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”, onde lê-se nos artigos:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

[...]

VI – ministrar em nível de educação superior:

[...]

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de

¹⁰ Dados da Sinopse Estatísticas da Educação Superior. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> (acesso em 21/05/2023)

suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008)

Desde então, os cursos nos IFs são frequentemente adaptados e revisados em busca de atualização e adequação da realidade, citando-se como exemplo o IFSC São José que em 2009 inicia com a oferta do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, alterado em 2015 para o Curso de Licenciatura em Química, que se mantém até hoje, mas já contando com atualização no seu PPC em 2020.¹¹

Além da formação de professores, os IFs mantêm em suas estruturas a oferta de cursos de educação de jovens e adultos, na modalidade instituída pelo decreto 5840/2006 que trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, intitulada PROEJA, onde determina “no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição” (Brasil, 2006) para tal programa, afirmando-se assim que é de conhecimento da rede de IFs a promoção da EJA através da PROEJA. Dessa forma, na região sul brasileira, observa-se o comparativo das informações referente a rede IFs, na tabela a seguir:

Tabela 2. Comparativo da presença da PROEJA e da Licenciatura nos IFs

Instituto Federal	Quantidade de <i>campi</i>		
	Total	Ofertam PROEJA	Ofertam Lic. Química
IFPR	25	*	7
IFSC	22	17	2
IFC	15	8	2
IFRS	17	6	1
IFSul	15	5	1
IFFarroupilha	14	6	3

Fonte: O autor, a partir de informações obtidas nos portais dos IFs na *internet*.

*informação indisponível

¹¹ Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/index.php/Portal_da_Cultura_Geral. Acesso em 30 de outubro 2023.

Mas, todos esses números, esse expressivo crescimento em cursos, não necessariamente apontam para uma adequada formação dos professores para atuação em EJA, ou simplesmente um mínimo de conhecimento a respeito de tal temática relacionada a sua profissão. No Parecer Nº 09/2001 CNE/CP, o Conselho Nacional de Educação afirma que “as temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores”, e o documento finaliza sugerindo que “devessem fazer parte da formação comum a todos”. Na linha de pensamento, faz-se necessário novamente a presença do tema na formação inicial, até mesmo para possibilitar ao licenciado o conhecimento desta área de atuação, fazendo-o despertar para tal, motivando professores formados desejarem e buscarem atuar e/ou pesquisar também nessa área do ensino.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Os objetos de estudos desse trabalho foram os PPCs de cursos de Licenciatura em Química dos IFs da região sul do país, buscando analisar a presença da temática da Educação de Jovens e Adultos na formação de professores. O PPC diz respeito ao documento fundamental do curso, pois se constitui como o:

o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da Graduação. O PPC deve contemplar diversos elementos, dentre eles o perfil do egresso, os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de extensão, a concepção e a composição das atividades complementares, etc. (UNIFAP, 2019, p. 12).

Para encontrar tais materiais foi realizada uma busca em diferentes sites e portais, começando pelo portal do Ministério da Educação (MEC), localizando as instituições que pertencem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, separadas por unidades da federação, conhecendo assim a totalidade de unidades de IFs na região delimitada¹². Em seguida, utilizando-se de buscadores de *internet*, foi realizado o acesso aos portais dos IFs da região sul, e dentro deles reconhecendo os cursos superiores disponíveis. Nos casos em que ocorre a oferta de cursos de Licenciatura em Química, buscou-se então localizar o PPC do curso daquela instituição.

Ao encontrar o PPC do curso de Licenciatura em Química, em formato digital, os mesmos foram baixados para compor o banco de dados da pesquisa. Em seguida, iniciou-se a busca pelos termos-chave “jovens”, “adultos” ou “EJA” no buscador do leitor do documento. Dessa forma, a primeira informação relevante para a pesquisa foi obtida, qual seja, o número de PPCs que de fato contemplam a EJA como temática do curso. Assim, nos casos em que os referidos termos foram identificados, realizou-se a leitura e a análise dos contextos no quais se encontram inseridos em cada PPC.

Ao determinar o foco da pesquisa desejada, compreende-se a necessidade da utilização de uma metodologia adequada. Para tal, a Pesquisa Documental foi a que

¹² Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura_organizacao/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/instituicoes-da-rede-federal

atendeu aos interesses da pesquisa, pois, conforme Gil (2002), tal metodologia “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Dessa forma, considerando os objetivos traçados, realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter documental. Este tipo de pesquisa tem o propósito de levantar características ou permitir a análise por meio de documentos que constituem fonte rica e estável de dados, proporcionando melhor visão sobre determinado problema ou assunto (Marçal *et al.*, 2014, p. 119). Ainda consta que tal metodologia é vantajosa pois permite o acesso e interpretação de dados confiáveis, partindo das instituições federais que terão seus dados analisados.

Realizada a captação dos dados, é necessário analisar e interpretar as informações, diferenciando-se:

A análise tem como objetivo organizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Logo, as informações dos quantitativos de IFs presentes na região sul serão descritos, separando-os pelas redes presentes nos três estados. Destaca-se então os *campi* que possuem o curso de Licenciatura em Química, apresentando então um mapa onde serão sinalizados a localização de tais *campi*, permitindo uma compreensão geográfica de tal distribuição. Na questão dos PPCs, os dados encontrados serão apresentados agrupados de acordo como a disciplina se apresenta no decorrer do curso: Componentes Curriculares Obrigatórios de EJA; Componentes Curriculares Eletivos; Componentes Curriculares que contém a temática. Para uma melhor visualização das propostas das componentes curriculares, será destacado as ementas presentes no PPC que trazem a presença da EJA, satisfazendo assim os objetivos propostos, uma tabela trará as informações de forma resumida indicando as presenças da EJA, na perspectiva de uma análise segundo Gil (1999). Ao passo que as ementas forem sendo apresentadas, discute-se para compreensão desta presença e os objetivos que a componente curricular na formação docente, trazendo assim o caráter interpretativo.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS.

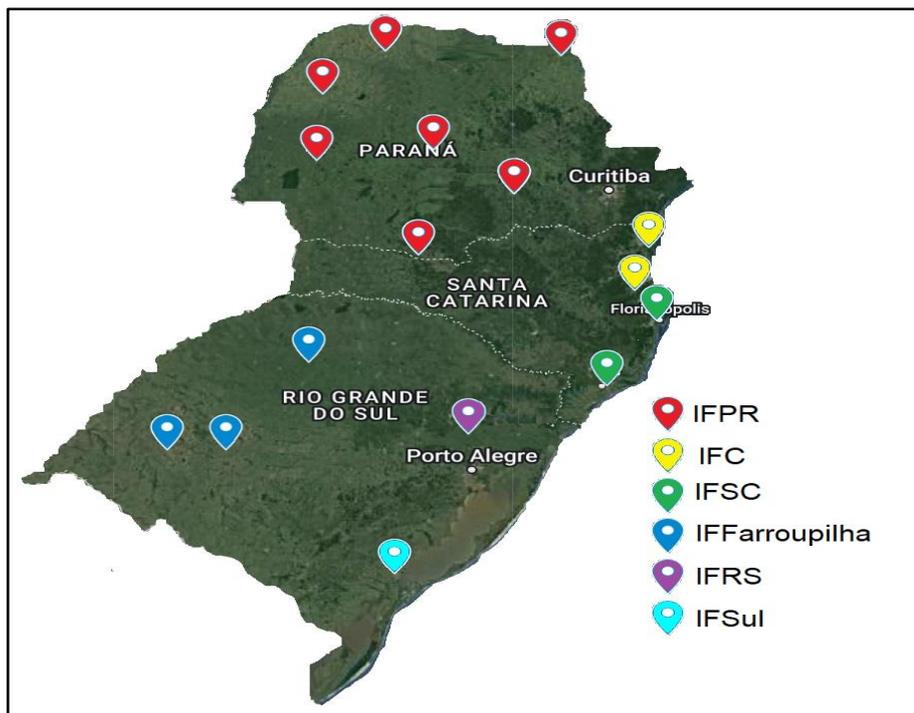
Na região sul há dez IFs, sendo o estado do Rio Grande do Sul (RS) com o maior número de *campi*, totalizando 41 *campi*, sendo 17 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Rio Grande Do Sul (IFRS), 10 *campi* do Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha) e 14 *campi* do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), além do Colégio Técnico Frederico Westphalen, Colégio Politécnico de Santa Maria e Colégio Técnico Industrial Santa Maria, sendo esses ligados a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O estado de Santa Catarina apresenta 37 *campi*, com 22 *campi* pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e 15 compõe os *campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC).

No estado do Paraná há 36 *campi* divididos entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), com 26 *campi*, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 11 *campi*. Ou seja, na região sul há 117 (cento e dezessete) *campi* de instituições ligadas a rede de Institutos Federais.

Desta totalidade, destaca-se o IFPR por apresentar sete *campi* com o curso de Licenciatura em Química. O IFFarroupilha aparece com três *campi* com o curso em questão, já o IFSC e IFC ofertam o curso em dois de seus *campi*. As demais instituições possuem o curso de Licenciatura em Química em apenas um de seus *campus*. Sendo assim, tem-se dezesseis *campi*, em diferentes cidades da região, com formação de professores de Química, distribuídos geograficamente conforme Figura 1 a seguir.

Figura 1: Distribuição dos IFs com Licenciatura em Química



Fonte: MEC (adaptado)

Ao analisar a distribuição geográfica dos IFs com Licenciatura em Química, nota-se uma diferença entre os três estados. No Paraná e Rio Grande do Sul a presença maior dos cursos é nas regiões mais afastadas do litoral, processos de interiorização do estado, fato oposto em Santa Catarina, onde os cursos estão nas regiões mais próximas ao litoral, inclusive sendo o único dos três estados com o curso sendo ofertado por um IF na região metropolitana da capital estadual – curso no *campus* São José.

No primeiro momento de busca, foi possível localizar dezesseis PPCs dos cursos (O *campus* de Umuarama do IFPR possui dois PPCs referentes aos cursos diurno e noturno da instituição), não sendo possível localizar o PPC do IFSC da cidade de Criciúma, porém houve a solicitação via e-mail para a coordenação, que em resposta informou sobre a atualização do PPC do curso, por isso a sua indisponibilidade no portal, mas encaminhou link para acesso ao PPC ainda vigente. Com isso concluiu-se a pesquisa com os documentos de todos os cursos da região.

6. DADOS DOS PPCs.

A análise dos PPCs mostrou que há a presença da EJA nas aulas dos cursos de Licenciatura em Química em nove dos dezessete PPCs. Contudo, observou-se que em seis cursos não há nenhuma menção a essa temática, são eles os cursos do IFPR dos *campi* Cascavel, Paranavaí e Umuarama (noturno); IFSC *campi* Criciúma e nos dois cursos do IFC (Brusque e Araquari). No estado do Rio Grande do Sul, todos os cursos ofertados pela rede de IFs trazem o assunto em alguma componente curricular.

6.1 Componente Curricular Obrigatório de EJA.

Os três *campi* do IFFarroupilha apresentam a componente curricular 'Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos', destacando que os *campi* de Alegrete e Panambi possuem a mesma descrição da ementa:

Aspectos históricos da educação profissional no Brasil e da formação da classe trabalhadora. Relação entre trabalho e educação. Concepções e projetos de educação profissional em disputa. Constituição e Diretrizes de atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho como princípio educativo. **Políticas atuais de educação profissional e de educação de jovens e adultos. Educação de jovens e adultos: sujeitos, historicidade, princípios e fundamentos.** Os movimentos de educação e cultura popular como paradigma teórico e metodológico para o ensino e aprendizagem com jovens e adultos. Heranças educativas e mobilidade educacional e social das classes populares. [IFFarroupilha, 2022, p. 64(Alegrete), 62(Panambi) grifo nosso]

Nesse ponto observa-se uma dualidade na componente curricular, ao tratar a EJA juntamente com a educação profissional, modelo intitulado PROEJA e presente nos IFs, mas para além disso, pensa na modalidade com toda a criticidade necessária para essa modalidade. Ou seja, pensa na formação mais ampla, completa do licenciando referente a EJA.

O *campus* na cidade de Feliz do IFRS é outra instituição que apresenta no PPC do seu curso de Licenciatura em Química uma componente curricular de EJA, intitulada 'Educação de Jovens e Adultos', cuja ementa consite:

História e política da educação de adultos no Brasil. Concepções sobre **Educação De Jovens e Adultos (EJA)** e educação popular: práticas educativas e ideologias subjacentes. Concepções e práticas educativas e, em especial, o legado de Paulo Freire. Cenário atual da **EJA** no Brasil e em outros países. A apropriação do conhecimento como entendimento da realidade e condição da cidadania. Objetivo Geral: Compreender o histórico da modalidade EJA e suas características no cenário nacional e mundial. (IFRS – Feliz, 2016, p. 82, grifo nosso)

Claramente o IF busca a formação de um professor com aporte teórico suficiente para que o egresso perceba a EJA com suas diferentes realidades, da sua construção histórica e o convívio com a atualidade, pensando-a como um campo político de interesses plurais. Nesses dois IFs, as componentes são obrigatórias, com carga horária de 36 e 33 horas, respectivamente.

6.2 Componente Curricular Optativa de EJA.

O IFSC – *campus* São José e o IFPR – *campus* Pitanga surgem com uma similaridade, pois em ambos os cursos a EJA está presente em componente curriculares optativas, ou seja, que não fazem parte do escopo obrigatório que o licenciando estuda na sua graduação. Em ambos os casos a carga horária é de 40 horas, trazendo nas suas ementas:

Abordagem teórica multidimensional: histórica, política, social, filosófica, psicológica, com ênfase na dimensão pedagógica. Contribuições de Paulo Freire. Diretrizes para uma **educação de jovens e adultos**. Política e educação popular. (IFPR – Pitanga, 2022, p. 114, grifo nosso)

Notadamente busca-se uma formação mais ampla referente ao tema, numa tratativa mais superficial, trazendo ao aluno noções vastas de diferentes pontos relacionados a EJA. De forma resumida, apresenta uma quantidade significativa de temas, ainda mais ao pensar em se tratar de uma componente “curta”, de apenas 40 horas.

Histórico e legislação da **Educação de Jovens e Adultos** no Brasil. Os sujeitos que participam da **EJA**. Formas de organização curricular para esta modalidade de ensino. Processos didáticos relacionados ao ensino de Química na **EJA**. (IFSC – São José, 2020, p. 72, grifo nosso)

Assim como ocorre no curso do IFPR – *campus* Pitanga, busca-se uma explanação do tema, uma apresentação mais ampla, como uma provocação para uma continuidade, uma exposição inicial que poderá resultar em trabalhos de pesquisas futuros. Observa-se nesses dois casos a discussão referente a planejar a EJA, seus processos didáticos ou suas diretrizes, trazendo a discussão da sala de aula da EJA para a sala da graduação, resultando em um professor com, mesmo que reduzido, conhecimento do assunto.

6.3 Componente Curricular com a presença da EJA.

Os demais cursos, IFPR *campi* Irati, Jacarezinho, Palmas, Umuarama (diurno) e IFSul – *campus* Visconde da Graça (Pelotas) apresentam a temática, porém incorporadas em outras componentes curriculares, sendo todas elas obrigatórias. Esse cenário se repete em alguns cursos que já possuem disciplinas obrigatórias, como o caso dos cursos do IFFarrroupilha – *campus* São Vicente do Sul, IFRS – *campus* Feliz ou ainda em cursos que apresentam a componente optativa, caso do curso do IFPR – *campus* Pitanga.

No IFPR – *campus* Irati tem-se a componente curricular ‘Ética e Direitos Humanos’:

Fundamentos históricos, políticos, econômicos e filosóficos do processo de afirmação universal dos direitos humanos. Crítica à abstração e artificialidade dos direitos humanos na sociedade capitalista. Os valores e ações que ampliam a cultura dos direitos humanos na esfera pública. A Educação como condição fundante para promoção, preservação e defesa dos direitos humanos. Problematização sobre as questões relativas aos direitos socioambientais e a sustentabilidade. **A educação como prática da liberdade e da responsabilidade frente ao humano e à natureza. Educação das Relações Ético-raciais. Educação Indígena, Quilombola, do Campo e de Jovens e Adultos.** Síndromes e transtornos que interferem na aprendizagem (autismo, dislexia, discalculia, etc.). Práticas extensionistas envolvendo os acadêmicos da Licenciatura em Química e a comunidade externa. (IFPR -Irati, 2023, p. 69-70, grifo nosso)

De forma intencional é colocada tal ementa para abertura da subseção, pois apresenta a EJA juntamente com um corpo de outras áreas da Educação por vezes ignorada ou subjugada, subplanejada, que é o caso da Educação Indígena e Quilombola, que assim como a EJA necessitam de fundamental atenção, especialmente ao seus públicos que atendem, não obstante, presentes em uma componente curricular de nome significativo.

No IFPR – *campus* Jacarezinho apresenta a temática em duas componentes: ‘Educação Inclusiva’ e ‘Educação em Direitos Humanos’, onde abordam, respectivamente:

Concepção e trajetória da educação especial a educação inclusiva. Políticas públicas atuais para a educação inclusiva. O público da educação inclusiva e as adaptações e/ou flexibilização curricular. Tecnologia assistiva. Valorização da diversidade cultural e linguística. Educação/ ensino indígena. Comunidades Quilombolas. Educação do Campo. **Educação de Jovens e Adultos.** O idoso e a inclusão. Espectro Autista. Atividades extensionistas. (IFPR – Jacarezinho, 2022, p. 71, grifo nosso)

Nesta componente curricular, há uma presença de temas atuais da Educação, mas que não necessariamente caminham juntas. Ao tratar-se de Educação Inclusiva, discutindo-se as adaptações e flexibilizações, pensasse em uma área concomitante a educação regular, como a atenção aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), sabendo da realidade que tais alunos por vezes também chegarão as salas da EJA, mas a componente em uma pluralidade de temas.

Desenvolvimento Histórico dos Direitos Humanos. Os Tratados de Direitos Humanos e a Constituição Federal. A questão internacional e os refugiados. Direito à vida, à liberdade e à integridade pessoal. Violência Urbana. Violência Rural. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Direitos Humanos e Gênero. Direitos Humanos da Criança e Adolescente (ECA). Direitos Humanos da pessoa idosa. Direitos Humanos e a Questão Racial. Direitos Humanos e a Questão Indígena. Direitos Humanos e a Questão Agrária. Comunidades Quilombolas. Educação do Campo. **Educação de Jovens e Adultos**. Direitos Humanos e Orientação sexual. O Papel da Sociedade Civil na Promoção Humana. Direitos Humanos e Meio Ambiente. Atividades extensionistas. (IFPR – Jacarezinho, 2022, p. 72, grifo nosso)

Claramente de acordo com a ideia de Educação como um direito humano, esta componente curricular aborda, juntamente com a EJA, diversos outros temas relacionados. Mas destaca-se o fato de trazer a EJA juntamente com o tema de direito humanos, afinal, se a educação é direito humano, não se pode privar uma pessoa de tal direito meramente pela sua faixa etária. As duas componente curriculares do IFPR – *campus* Jacarezinho possuem carga horária de 40 horas/aula.

No IFPR – *campus* Palmas, apresenta semestralmente uma prática como componente curricular (PCC), que segundo o PPC do curso visa permitir as alunos “aparatos didáticos metodológicos que constituirão seu arcabouço de estratégias para exercer um ensino com perspectivas diferenciadas do atual, que prime pela construção dos conhecimentos em detrimento da transferência dos mesmos”, sendo que uma delas é intitulada ‘Ensino, Aprendizagem e Avaliação em Química’

O ensino de Química no Brasil. As influências positivistas, construtivistas e progressistas sobre o ensino de Química. Construção do conhecimento químico: aspectos macro, micro e simbólico. Obstáculos à aprendizagem química. Educação do campo e **educação de jovens e adultos**. Concepções de avaliação escolar. Análise de tipos de avaliações a relação com os objetivos educacionais; Elaboração de instrumentos de avaliação. (IFPR – Palmas, 2017, p. 84, grifo nosso)

Este é o caso que apresenta em sua emenda a ideia de formação pensada em EJA juntamente com o processo de avaliação e sobre o construção do conhecimento

químico, o que possibilita a pensar aulas com a utilização do conhecimento prévio dos alunos, especialmente ao se falar de jovens e adultos, carregados de experiências e conhecimentos de senso comum, mas que podem/devem ser trabalhadas, lapidadas e levadas a luz da ciência, tornando aulas contextualizadas, princípio importante ao se tratar a EJA.

No IFPR – *campus* Umuarama, no curso diurno, tem a componente curricular ‘Libras e Direitos Humanos’, onde aborda:

Línguas de sinais e minoria linguística. As diferentes línguas de sinais. Status da língua de sinais no Brasil. Cultura surda. A Educação da pessoa com necessidades especiais no Brasil. Espectro autista. Educação em Direitos Humanos. Educação e as questões Étnico-raciais no Brasil. Educação do campo no Brasil. **Educação de Jovens e Adultos** no Brasil. (IFPR – Umuarama, 2021, p. 74, grifo nosso)

Assim como ocorre em outros cursos da rede, o curso diurno o IFPR – *campus* Umuarama traz a temática juntamente com o tema de direitos humanos, e acrescenta ao componente curricular temas relacionados com a inclusão, destacando nesse caso o ensino de Libras.

O IFSul – *campus* Visconde da Graça na cidade de Pelotas, contempla a EJA em duas componentes curriculares: ‘Políticas e Legislação da Educação Básica’, onde aborda a “educação básica, política nacional para a educação básica, diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial” (IFSul – Visconde da Graça, 2017, p. 104) e na componente ‘Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais’ abordando “Concepções sobre educação de jovens e adultos e educação popular: práticas educativas” (IFSul – Visconde da Graça, 2017, p. 166).

No IFRS – *campus* Feliz, além da componente obrigatória de EJA, apresenta também a temática na componente ‘Educação para as diversidades’ ao debater as “políticas educacionais inclusivas e Educação de Jovens e Adultos”, objetivando “Compreender as diversidades que constituem os sujeitos, os grupos sociais e a própria sociedade brasileira e seus reflexos nos processos educacionais” (IFRS – Feliz, 2016, p. 75). O tema também aparece na componente ‘Política e história da educação básica e profissional’, onde objetiva

Compreender os processos de educação vivenciados na contemporaneidade, por meio do estudo dos diferentes momentos da história da educação básica e profissional no Brasil, relacionando-os aos diferentes

momentos culturais, políticos, sociais e econômicos na humanidade, percebendo-se como sujeito social e histórico, potencialmente, transformador da realidade. (Idem, p. 52)

O curso de Licenciatura em Química do *campus* de São Vicente do Sul do IFFarroupilha apresenta a temática como 'Prática enquanto Componente Curricular' (PeCC), componente presente em cada semestre do curso, onde observa-se EJA em dois semestres: "O currículo de ciências e as pesquisas em educação: EJA, Inclusão" no 3º semestre (p. 42) e "formação inicial e continuada de professores de Química. Ensino de Química e PROEJA" (p. 48) no quinto semestre. Também no quinto semestre, apresenta a componente 'Metodologia do Ensino de Química', onde objetiva "a contextualização do ensino de Química em turmas do PROEJA" (IFFarroupilha – São Vicente do Sul, 2014, p. 47).

Destaca-se entre os PCCs analisados, o referente ao curso do IFPR – *campus* Jacarezinho pois informa que o tema Educação de Jovens e Adultos será integrado às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente, por meio de atividades curriculares e extracurriculares, incluindo também em projetos, palestras, apresentações, programas e ações coletivas (IFPR – Jacarezinho, p.55)

No *campus* de Panambi do IFFarroupilha há uma PeCC no sétimo semestre intitulada 'Prática Pedagógica VII' onde trás na ementa "A formação de sujeitos ecológicos na Educação de Jovens e Adultos e/ou educação profissional e tecnológica. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador" (IFFarroupilha - Panambi, 2014, p. 63), bem como no quinto semestre, apresenta a componente 'Metodologia do Ensino de Química', onde objetiva "a contextualização do ensino de Química em turmas do PROEJA" (idem, p.55).

De acordo com os elementos que a EJA se apresenta concomitantemente nas componentes curriculares, destaca-se a sua presença a temas relacionados a direitos humanos (IFPR – *campi* Jacarezinho, Irati e Umuarama), seguindo a lógica que "a Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos" (Gadotti, 2013, p. 25), afinal, sabidamente é que quando lhe é faltante a educação, é privado direitos de toda ordem, por falta de conhecimentos de tais direitos, ou pela manipulação das informações, distorcendo-as. Não muito distante do tema de direitos humanos, a EJA caminha em algumas componentes curriculares com temas da inclusão (IFPR – *campus* Jacarezinho, IFRS – *campus* Feliz e IFFarroupilha – *campus*

São Vicente do Sul), afinal se a educação é um direito de todos, conseguir trazer o jovem e o adulto evadido de volta para a escola significa incluí-lo novamente em processos sociais, garantindo-lhes o direito de uma aprendizagem adequada, estará, evidentemente, incluindo-o nas formas tradicionais da sociedade, inserindo-o no conhecimento da cultura já criada pela humanidade, poupando-lhe de reinventar aquilo já pronto (Gadotti, 2013), numa perspectiva de inclusão além da rotineira relacionada a deficiências e transtornos, conforme anteriormente lembrada. Ainda há casos de a EJA estar em componentes relacionando-se com a Didática (IFPR – *campus* Palmas e IFFarroupilha – *campus* São Vicente do Sul), mas facilmente justificável, afinal uma modalidade tal repleta de especificidades necessita de um estudo mais cuidadoso das formas que será trabalhada. IFSul – *campus* Visconde da Graça e IFRS – *campus* Feliz observa-se a EJA acompanhada de temas relacionadas a Política e História, afinal não há maneira de dissociar a Educação e Política – mesmo que inúmeras tentativas nesse sentido em anos recentes – pois educar é um ato político, especialmente quando tratado com a sua historicidade. Mostra-se mais claro o presente e futuro quando compreendemos adequadamente o passado.

Resumisse então tais informações na Tabela 3.

Tabela 3 – Presença da EJA nas Instituições pesquisadas.

IF	Campus	Possui Componente Curricular de EJA		EJA presente em outra Componente
		Obrigatória	Optativa	
IFPR	Cascavel	Não	NÃO	NÃO
	Irati	NÃO	NÃO	Obrigatória
	Jacarezinho	NÃO	NÃO	Obrigatória
	Palmas	NÃO	NÃO	Obrigatória
	Paranavaí	NÃO	NÃO	NÃO
	Pitanga	NÃO	SIM	Obrigatória
	Umuarama - Diurno	NÃO	NÃO	Obrigatória
	Umuarama - Noturno	NÃO	NÃO	Obrigatória
IFSC	São José	NÃO	SIM	NÃO
	Criciúma	NÃO	NÃO	NÃO
IFC	Araquari	NÃO	NÃO	NÃO
	Brusque	NÃO	NÃO	NÃO
IFSul	Visconde da Graça (Pelotas)	NÃO	NÃO	Obrigatória
IFRS	Feliz	SIM	NÃO	Obrigatória
IFFar	Alegrete	SIM	NÃO	Obrigatória

	Panamby	SIM	NÃO	Obrigatória
	São Vicente do Sul	SIM	NÃO	NÃO

Fonte: O autor, a partir das informações dos PPCs dos cursos.

Para além dos objetivos inicialmente propostos, diante do material em análise e durante a leitura, nas componentes curriculares referentes a EJA, observou-se uma recorrente referência a obras de Moacir Gadotti, presente em sete PPCs, de Paulo Freire, em quatro PPCs, sendo que três cursos apresentam ambos os escritores em seus referenciais. Leôncio Soares, Vanilda Paiva e Vera Masagão Ribeiro são indicados como leitura para duas PPCs de cursos. Destaca-se (negativamente) então que os cursos do IFPR – *campus* Umuarama, mesmo tendo a EJA presente em alguma componente curricular, não traz textos ou autores referentes ao tema, fato que se repete no IFSul – *campus* Visconde da Graça. Esse ponto referente merece destaque pois uma bibliografia bem elaborada funciona não só como introdução aos diferentes temas do curso, como também amplia os horizontes educacionais, aprofunda as questões abordadas em sala e ainda contribui para o debate dos temas, quando não se apresenta, fica essa demanda a carga do andamento das aulas e a condução por parte dos professores.

Continuando a leitura e análise dos PPCs, buscou-se a EJA como possibilidade de atuação dos egressos de tais cursos, pois se é ali que o professor está sendo formado, é parte importante da função da instituição mostrar os caminhos que o egresso poderá adotar. Constatou-se que esta não aparece em oito PPCs – todos cursos da IFFarroupilha, IFRS; e nos *campi* de Umuarama, Paranavaí, Jacarezinho e Irati do IFPR. Nos demais cursos há informação sobre essa área que o docente poderá desenvolver suas práticas, como no PPC do IFPR – *campus* Pitanga (2022, p.39) que informa:

O Licenciado em Química poderá atuar: na docência em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio nas diferentes modalidades de ensino, tais como **educação de jovens e adultos**, ensino profissionalizante integrado e subsequente, considerando as particularidades e necessidades específicas de cada um; na produção, desenvolvimento e avaliação de programas e materiais didáticos para o ensino de Química nas modalidades presencial e a distância; em espaços de educação não formal, como feiras de divulgação científica e museus; em instituições que desenvolvam pesquisas educacionais.(grifo nosso)

Não somente apresentou os campos de atuação, o PPC acima destaca que o professor precisará se adequar a realidade encontrada, pois não haverá um único

método eficaz em qualquer ambiente de ensino, como descreve o PPC do curso do IFPR – *campus* Cascavel (2017, p. 21):

Formar professores com ampla e sólida base teórica e experimental, conhecedores de diversas metodologias de ensino, com capacidade de participação no processo de tomada de decisão e de produção do conhecimento e com domínio para atuar na docência na área de Química no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional de nível médio, na **Educação de Jovens e Adultos** e no Ensino Superior. (grifo nosso)

Além desses supracitados, tem-se a finalidade da formação apontada para a EJA nos cursos dos *campus* do IFSC e IFC, bem como no IFSul.

Não se esgota as informações presentes em um PPC de curso superior em apenas leituras iniciais, pois a quantidade de temas que surgem e se entrelaçam é tão grande quanto a relevância de estudá-los. Pois ao fazer a leitura, e a releitura com um olhar crítico-formador, obtém-se possibilidades de aperfeiçoamento, de aproximação com outros documentos que adotem um caminho mais bem estruturado. Os dados aqui apresentados e discutidos permitem colocar o foco do olhar sobre um tema em específico, trazendo-lhe a luz da reflexão. Diversos, numerosos são os temas que diferentes frentes podem desejar que sejam apresentados e incorporados numa formação acadêmica de professores de Química, os dados desse trabalho destacam apenas um destes: a **EJA**.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A análise detalhada dos PCCs dos IFs da região sul demonstra que não há uma homogeneização dos documentos dentro da rede, algo que pode ser visto positivamente, ao se pensar que cada um desses centros de ensino está localizado em regiões diferentes, com características singulares. O fato de não haver uma padronização dos cursos de licenciatura na rede IF permite a melhor adequação da formação para a sua realidade, sendo uma importante propriedade da rede a sua autonomia.

Dada a importância que merece ser olhada a Educação de Jovens e Adultos, necessidade de uma maior quantidade de estudos e pesquisas, constatar que parte da rede pública ainda não tem esse cuidado com tal parcela de estudantes, torna-se preocupante. A ausência de temática no PPC de curso de licenciatura impõe uma barreira importante para uma maior qualidade na oferta de aulas previamente pensadas e adequadamente planejadas para a realidade da EJA. Além do mais, mesmo que de forma indireta, inibe que os discentes sejam provocados a pesquisar e estudar melhor essa modalidade de ensino, algo que poderia enriquecer a pedagogia dessa área.

Vindos de uma realidade que impôs severas e injustas críticas a rede pública de ensino superior e trazendo uma série de questionamentos pela atuação da escola pública, deve-se cuidar para que pensadores como Paulo Freire não seja novamente exilado do país, retirados das academias, e seu vasto e importantíssimos trabalhos, pesquisas e contribuições a respeito da formação docente não sejam marginalizados. Sem suas contribuições, a marginalização crescente da sociedade trabalhadora será a realidade imposta. Discussões de Dermeval Saviani ao tratar a educação formação integral do ser humano como condição necessária que precisamos para enfrentar as condições precarizadas que vive a população brasileira, não podem ficar omissas nos documentos referentes a EJA. Não incorporar a EJA no PPC apenas como área de conhecimento de possível atuação, mas sim, tê-la como formação docente, como argumento de criticidade à sociedade excludente e marginalizadora. É ter o licenciado com condições de discutir a temática, mesmo sem atuar diretamente nela, mas sabendo de sua relevância social.

Sendo a própria rede IF responsável por atuar na EJA com turmas de PROEJA, ou seja, ter-se na própria rede as duas formações (EJA e Licenciatura), é claro a necessidade dessas áreas dialogarem, estarem entrelaçadas, transversalmente presentes uma na outra. Preocupante é o cenário se a rede IF não destacada a modalidade deveras esquecida (ou deixada de lado) por parte de estados e municípios, que a ocupam com professores precarizados, contando ainda com uma parcela de profissionais não habilitados para estarem em sala de aula.

Sabe-se que a formação docente deve ser dinâmica, com processos e documentos necessitando de análises e críticas frequentes em busca da melhoria contínua. Assim como é de conhecimento que a gama de temas necessários a serem discutidos numa formação inicial docente é variado, afinal, necessita discutir a inclusão de estudantes com deficiências físicas, motoras, intelectuais. Incluir o aluno com transtorno do espectro autista. Incluir o aluno em vulnerabilidade social. Pensar em propostas para as classes de educação no campo, classes indígenas, para os alunos privados de liberdade. Não deixando de contar com uma parcela de formação específica, afinal, não se deseja formar um professor de Química sem conhecimentos da sua ciência e áreas afins como física e biologia. Mas dada a importância descrita na fundamentação teórica desse trabalho e o crescimento da procura pela EJA por parte dos alunos, é destacado incluir a temática na formação, marcar espaço na formação dos docentes. Um caminho importante para a destacar a EJA na licenciatura é já a incluir como possibilidade de campo de atuação, é dar protagonismo a essa modalidade no PPC, e ao natural se destacando ao decorrer do curso.

Observa-se então que o estudo aqui realizado apresenta a EJA ainda sem o merecido destaque (tratamento) em grande parte dos cursos de formação inicial dos professores de Química na região sul brasileira, apontando a carência de melhores encaminhamentos nos PPCs dos cursos referente a esta temática, servindo de partida para discussões necessárias de inclusão da EJA quando nas reestruturações dos cursos.

8. REFERÊNCIAS.

AGUDO, M. de M., TEIXEIRA, L. A. A Educação de Jovens e Adultos e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma aproximação necessária. *Crítica Educativa*. v.3, n.3, 2017. p. 171–184.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: Um Olhar Psicopedagógico: Artmed, 2002.

BRASIL. **Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. *Diário Oficial*. p. 6975, 1906. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 17/12/2023

BRASIL. **Decreto 53.465 de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1964

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Brasília, 1971

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. LDB – **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1 de 05 julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09 de 08 maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

CAMPERO, C. **La formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica**: aportes desde la investigación y la experiencia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015.

CUNHA Jr, A. S., SOARES, L. J. G., COLLADO, V. R. A. **Enunciações de professores sobre a formação para atuar na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile**: confluências de um estudo comparado. Revista Educação Unisinos. v. 24, p. 1 -17. 2020.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. **Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um campo em definição**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 96-114, 2020.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out 2005.

DI PIERRO, M. C., HADDAD, S. **Diretrizes de política nacional de educação de Jovens e Adultos**: Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, Cedi, p. 22. 1994

FERREIRA, R. S. **A política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso**: 2003-2017. Dissertação (Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, p. 180, 2017.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HADDAD, S. **A prisão de Paulo Freire, “subversor dos menos favorecidos”, na ditadura**. El País, Brasil, 22 de outubro de 2019. Cultura.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 28/07/2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28/07/2023

LEITE, S. F. **Proeja**: A relação existente entre educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos. Revista EJA em Debate. Florianópolis, ano 2, n. 2, 2013

LUIZ, J. S. W.; CERDEIRA, V. A. A. **Fracasso Escolar**: possíveis causas e consequências. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, Itapeva, 6 ed, maio 2015.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. **Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8118038-Educacao-profissional-no-brasil-evasao-escolar-e-transicao-para-o-mundo-do-trabalho.html> Acesso em: 23 set 2023.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

Marçal, M *et. al.* **Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem**. Revista Baiana De Enfermagem, v.28, n.2. 2014.

MARTINS, J. R. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos**: a escola da “segunda chance”. 2018. 39 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 40, 2018

MESSINA, G. **La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas**: El camino de la reflexión desde la práctica. Santiago: Cátedra Jaime Torres Bodet, 2002. Disponível em: <https://publicaciones/otras-publicaciones/proyectos-ucired-cesder/item/92-la-formacion-de-los-educadores-de-las-personas-jovenes-y-adultas-el-camino-de-la-reflexion-desde-la-practica>. Acesso em 08 out 2023

NASCIMENTO, R. L. **O Ensino de Química na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e o cotidiano como estratégia de ensino/aprendizagem**. 2012. Monografia (Licenciatura em Química) – Setor de Ciências Exatas, Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Peabiru, p. 32, 2012

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

PAIVA, V.P. **Mobral**: um desacerto autoritário. Revista Síntese – nova fase. São Paulo, v.8, n.23, p. 83-114, set./dez. 1981.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PASSOS, J. C. D.; SANTOS, C. S.D. **A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica**. Educação em Revista. v. 34, p. e192251, 2018.

SILVA, J. L.; AZEVEDO, R. O. M. **A voz da evasão escolar: um estudo de caso no Campus Avançado Manacapuru**. Revista Labor, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 275-297, jul./dez. 2021.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOUSA, F. C. O. de. **Escola para desvalidos: a formação da rede federal de educação profissional industrial**. Revista Trabalho Necessário. v. 18, n. 35, p. 208-230. jan-abr. 2020.

SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M^a P. B.; CUNHA JUNIOR, A. S. **O processo histórico de consolidação da Educação de Jovens e Adultos: as políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação**. Comunicação Oral. Simpósio 26^o ANPAE. Recife/PE, 2013.

UNESCO. **La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe**. Hacia un Estado del Arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003. Santiago. Chile, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138996?posInSet=1&queryId=4bd4aa55-4b10-4898-8231-16dcd71813e2>. Acesso em: 13 out 2023

UNIFAP – **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/relacoesinternacionais/ppc/#:~:text=O%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Curso,da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20respeitando%20os%20ditames>> Acesso em: 23/10/2023

XAVIER, C. F. **História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidade**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. e068, 2019

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, Gustavo. DESAFIANDO PADRÕES desde os anos 40: Aurora Giora Albanese, de 90 anos, começou a construir uma respeitada carreira acadêmica em uma época em que se acreditava que universidade não era lugar de mulher. **DANTECultural: Publicação do Colégio Dante Alighieri**, São Paulo, ano XII, ed. 34, p. 18-19, 1 nov. 2016. Disponível em: <https://www.colegiodante.com.br/wpcontent/uploads/2019/08/DanteCultural34.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. DECRETO nº 58.052, de 16 de maio de 2012. Regulamenta a Lei federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações, e dá providências correlatas. **Regula o acesso a informações, e dá providências correlatas**, São Paulo, 16 maio 2012.

BLAY, Eva Alterman; LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **Mulheres na USP: horizontes que se abrem**. [S.l.: s.n.], 2004.

BRASIL, PODER EXECUTIVO. DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império**, Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original), 19 abr. 1879.

CHASSOT, Attico. Nomes que fizeram a Química (e quase nunca lembrados). **Química Nova**, n. 5, p. 21 – 23, 1997. Disponível em <http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc05/historia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COELHO, Thiago da Silva. A Imagem como fonte histórica: enigmas e abordagens. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/cdhis.v25i2.17243. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/17243>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CORRÊA, Suzi. **Mulheres geógrafas: as pioneiras do departamento de geografia da USP**. Orientador: Eduardo Donizeti Giroto. 2017. Trabalho de Graduação Integrado (Graduação em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Robson Fernandes de. As mulheres e o Prêmio Nobel de Química. **Química Nova na Escola**, n. 14, p. 28-30, 2001. Disponível em <http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc14/v14a06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FREITAS-REIS, Ivoni e DEROSI, Ingrid Nunes. O Ensino de Ciências por Marie Curie: Análise da Metodologia Empregada em sua Primeira Aula na Cooperativa de Ensino. **Química Nova na Escola**, Vol. 36, Nº 2, p. 88-92, 2014. Disponível em http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc36_2/03-QS-32-13.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

IVASHITA, S. B. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/144-0.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Ligia M.C. **Pioneiras da ciência no Brasil**, Rio de Janeiro, SBPC, 2006. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

NASCIMENTO, Greyce. A Biografia na Historiografia: As Trajetórias de Vida e a Escrita da História. **Anais do 30º Simpósio Nacional de História**, Recife, p. 1-14, 1 jan. 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563894873_ARQUIVO_ABIO_GRAFIANAHISTORIOGRAFIA-CORRIGIDO.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

Oliveira, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2008, v. 47, n. 1 [Acessado 22 Fevereiro 2022], pp. 91-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100006>>. Epub 16 Jun 2009. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100006>.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de A. L. G.; SEMZEZEM, Priscila. Mulher, escolarização e tendências em curso. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 306–323, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.46118. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46118>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PROENÇA, Amanda O., BALDAQUIM, Matheus J., BATISTA, Irinéia L. e Broietti, Fabiele C. D. Tendências das Pesquisas de Gênero na Formação Docente em Ciências no Brasil. **Química Nova na Escola**, Vol. 41, Nº 1, p. 98-107, 2019. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc41_1/12-CP-42-18_ENEQ.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

ROYAL SOCIETY OF CHEMISTRY. **Breaking the Barriers**. Women's retention and progression in the chemical science. Disponível em http://www.rsc.org/globalassets/02-about-us/our-strategy/inclusiondiversity/womens-progression/media-pack/v18_vo_inclusion-and-diversity_womans-progression_report-web-.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, Janine G. da; PEDRO, Joana M.; WOLFF, Cristina S. Acervo de pesquisa, memórias e mulheres: o Laboratório de Estudos de Gênero e História e as ditaduras do Cone Sul. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 71, p. 193-210, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i71p193-210. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/152716>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Tania Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia - História e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2010. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3871>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SOUSA, Célia; PEREIRA, Cassia F. C.; ROCHA, Angela S.; BECKER, Simone; TAMIASSO-MARTINHON, Priscila. Representação da mulher em livros didáticos de química. **Scientia Naturalis**, v. 1, p. 241-253, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2624/1514#:~:text=Observo%2Dse%20uma%20tend%C3%Aancia%20a,como%20uma%20atividade%20excl%20usivamente%20masculina>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SOUZA, José Edimar de; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>. Acesso em: 19 fev. 2022.

TIME MAGAZINE. **Time Person of the year 2017**: Silence Breakers. Disponível em <https://time.com/time-person-of-the-year-2017-silence-breakers/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina. Onde estavam as mulheres? O ensino superior nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX. **Educação Unisinos. Dossiê: Mulheres na História da Educação: formação e profissionalização**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 68-86, 1 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.16781>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.05>. Acesso em: 19 fev. 2022.

WOLFF, Cristina Scheibe e POSSAS, Lidia M. Vianna. Escrevendo a história no feminino. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2005, v. 13, n. 3 [Acessado 19 Fevereiro 2022], pp. 585-589. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300007>>.

Epub
09
Maio
2006
ISSN
1806

-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300007>.