

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ARIVALDO FERREIRA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA PARA A INCLUSÃO
DE IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

POUSO ALEGRE - MG

2019

ARIVALDO FERREIRA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA PARA A INCLUSÃO
DE IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada para a banca de defesa no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), elaborada na linha de Pesquisa: “Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges

POUSO ALEGRE - MG

2019

SOUZA, Arivaldo Ferreira de.

Formação de Professores na Bahia para Inclusão do Idoso na Educação de Jovens e Adultos / Arivaldo Ferreira de Souza; Orientação de Prof^a. Dr^a. Rosimeire Aparecida Soares Borges. – Pouso Alegre: 2019. 149 f.

Inclui bibliografias. p. 131

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Formação inicial de professores. 2. Estatuto do idoso. 3. Educação de Jovens e Adultos. III. Borges, Rosimeire Aparecida Soares (orient.). IV. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. V. Formação de professores na Bahia para inclusão do idoso na Educação de Jovens e Adultos.

CDD: 370.7

CERTIFICAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em memória da minha mãe Celestina Ferreira Bastos e os demais componentes da família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus pelo dom da vida e por permitir mais uma conquista.

Agradeço aos meus familiares que sempre estiveram durante o curso.

Agradeço às minhas professoras primárias, Maria Auxiliadora Leite Souza e Carmelita Couto Leite, por terem me ensinado os primeiros passos do conhecimento em 1984, no Prédio Escolar Prof. Rômulo Galvão, localizado na fazenda Gameleira no município de Anguera – BA.

Agradeço às minhas nobres colegas de trabalho da rede municipal de educação, professora Patrícia Silva e Sidneia Souza, às diretoras (as) da rede estadual de ensino, professoras Noeli Rosalina da Silva, Tania Teresinha, Luzicleia Araujo e o professor José Nilton de Oliveira, pelo apoio para a realização da pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, pelas belíssimas orientações na Dissertação do Mestrado, a Dra. Anna Luísa de Castro, ao Dr. Nelson Lambert pelas ricas contribuições científicas apontadas na Qualificação do Mestrado e a professora, Dra. Neide Pena, pelos relevantes conhecimentos sobre Políticas Educacionais apresentados durante as aulas.

Agradeço ao Dr. Eraldo Leme Batista pelas primeiras orientações no Mestrado, pelo incentivo aos estudos enquanto pesquisador, pela publicação de artigos científicos nos congressos de educação e pelos conhecimentos socializados durante os momentos de aulas do curso.

Agradeço às professoras Dra, Sandra Maria Sales, Dra. Aparecida Duarte, Dra. Vânia Mesquita, Dra. Sônia Aparecida Siquelli, Dra. Ana Amélia Chaves e o Dr. José Luis Sanfelice pelos relevantes conhecimentos partilhados durante as aulas e pela rica convivência no Mestrado.

Agradeço aos coordenadores, aos professores e os graduandos (as) dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia da UNEB e aos meus alunos da EJA pela contribuição na pesquisa.

Agradeço aos colegas do Mestrado pelas exitosas trocas de experiências e de culturas do Sudeste e do Nordeste, em especial, a professora mestra Gisele Jardim e o professor Mestre Jesus Vanderli.

Assim, agradeço a todos (as) que contribuíram nessa trajetória do conhecimento.

EPÍGRAFE NÃO IMPORTA A IDADE

Terceira idade, idade da sabedoria e da experiência!
Vida que merece ser vivida,
Não importa a idade.
Terceira idade, vida que merece ser bem vivida, curtida.
Vida que merece respeito, carinho e atenção
De todos que um dia, também lá, chegarão.
Vida que exige família, renda, saúde e educação.
Moradia, ocupação e diversão.
Com Deus sempre presente em cada coração
Para que a vida seja vivida com dignidade e satisfação.
Terceira idade, por que não aceitá-la?
Por que não enfrentá-la?
Por que deixá-la passar se cada estação da vida
Tem o seu perfume, o seu encanto
E a sua luz que faz a vida brilhar?
É preciso ter sempre consigo a esperança
E a vontade de lutar
Pelo direito à vida, que é sagrado, mas que é necessário conquistar.
Terceira idade, vida que merece respeito, carinho e atenção
De todos que um dia, também lá, chegarão.
Precisamos, pois, sensibilizar com mais fervor
Família, poderes públicos e sociedade para que entendam
Que não basta fazer leis, se na prática, esquecem de aplicar.
Que não basta falar de amor, solidariedade e atenção
Se os que estão na terceira idade,
Ainda sofrem o peso da discriminação,
Do desrespeito e o não reconhecimento do seu valor
Como gente, cidadão.
Não importa a idade,
Cada estação da vida merece ser vivida com dignidade
E satisfação.
Terceira idade, caminhemos de mãos dadas
Envolvendo crianças, jovens e adultos,
Família, poderes públicos e sociedade
Buscando construir coletivamente
O sonho de uma realidade,
Para que a pessoa idosa seja vista como gente
E não como um fardo a ser carregado.
Seja vista como cidadã que pensa e pode ser útil e competente
Se a sua vida for com dignidade preservada.
Terceira idade, vida que merece ser vivida, não importa a idade.

Liduína Felipe de Mendonça Fernandes

SOUZA, Arivaldo Ferreira de. **Formação de Professores na Bahia para Inclusão do Idoso na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2020.

RESUMO

O aumento da expectativa de vida da população brasileira tem levado muitos idosos a retornar às escolas para prosseguimento de seus estudos. Dessa forma, houve uma mudança no perfil de alunos da EJA, o que tem desafiado os professores que atuam com esses estudantes pela diversidade de público que têm nessas aulas. Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar a construção do currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática, com a finalidade de compreender se consideram as orientações do Estatuto do Idoso na formação de professores para atuarem na EJA na perspectiva da educação ao longo da vida. Este estudo fundamenta em Sacristán (2000) e Arroyo (2011) e foi realizado em uma universidade pública no estado da Bahia. Trata-se de um estudo qualitativo com análises das diretrizes curriculares nacionais para cada curso e dos projetos pedagógicos das licenciaturas pesquisadas. Além disso, foi aplicado um questionário com foco em conhecer as concepções de professores e alunos desses cursos sobre a presença da EJA nos currículos e nas práticas pedagógicas dessas licenciaturas, em específico, direcionada para a inclusão do idoso na escola básica. Este estudo permite afirmar que, embora os documentos legais preconizem e garantam o direito dos idosos à uma educação que os inclua, os currículos dos cursos de licenciatura investigados nessa pesquisa ainda não contemplam essa inclusão conforme direito garantido a esse público pela legislação e, segundo os alunos e professores pesquisados, em consequência, sem respaldo curricular, atividades formativas para os futuros docentes atuarem com idosos na EJA ainda são escassas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão do Idoso na EJA.

SOUZA, Arivaldo Ferreira de. **Formação de Professores na Bahia para Inclusão do Idoso na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2020.

ABSTRACT

The increased life expectancy of the Brazilian population has led many elderly people to return to schools to continue their studies. Thus, there has been a change in the profile of students at EJA, which has challenged the teachers who work with these students because of the diversity of audience they have in these classes. Thus, the general objective of this study is to investigate the construction of the curriculum of undergraduate courses in Pedagogy, Letters and Mathematics, with the purpose of understanding if they consider the orientations of the Elderly Statute in the formation of teachers to act in the EJA in the perspective of the education to the life long This study is based on Sacristán (2000) and Arroyo (2011) and was conducted at a public university in the state of Bahia. This is a qualitative study with analysis of the national curriculum guidelines for each course and the pedagogical projects of the undergraduate researched. In addition, a questionnaire was applied focusing on knowing the conceptions of teachers and students of these courses about the presence of ALE in the curricula and pedagogical practices of these undergraduate courses, specifically directed to the inclusion of the elderly in elementary school. This study allows us to state that, although the legal documents advocate and guarantee the right of the elderly to an education that includes them, the curriculum of the undergraduate courses investigated in this research do not yet include this inclusion as a right guaranteed to this public by law and, according to students and teachers surveyed, as a result, without curriculum support, training activities for future teachers to work with older people in EJA are still scarce.

Key words: Initial teacher education. Youth and Adult Education. Inclusion of the elderly in the EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENE	Educação Não Escolar
ETM	Eixo de Estudos Teóricos da Matemática
FDEM	Eixo de Formação Docente para o Ensino de Matemática
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICM	Eixo de Instrumentação do Conhecimento e da Produção Matemática
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pesquisa e Estágio
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
ST	Seminários Temáticos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de interpretação do currículo por níveis	43
Figura 2 - Mapa de localização dos Campi da UNEB	47
Figura 3 - Sétimo eixo temático articulador	63
Figura 4 - Sexto eixo temático articulador	70
Figura 5 - Sétimo eixo temático articulador	73
Figura 6 - Lista com categorias temáticas ou códigos criados	100
Figura 7 - Frequência de seguimentos nas categorias temáticas ou códigos criados	101
Figura 8 - Mapa de Proximidade de códigos.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	20
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
2.1.1 As Garantias no Direito à Educação ao Longo da Vida	27
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA	32
2.3 CURRÍCULO E SUA CONSTRUÇÃO	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS	49
4 OS CURRÍCULOS DE CURSOS DE LICENCIATURA	51
4.1 O CURRÍCULO PRESCRITO: Diretrizes Curriculares Nacionais.....	51
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.....	52
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia	54
4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.....	56
4.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	57
4.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e Jovens e Adultos	59
4.2 O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES: projetos pedagógicos dos cursos	61
4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.....	61
4.2.1.1 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços Não Escolares”	63
4.2.1.2 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio II: Estágio em Educação Infantil”	70

4.2.1.3 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio III: Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”	72
4.2.1.4 Componente Curricular “Educação de Jovens e Adultos”	74
4.2.1.5 Componente Curricular “Processos de Alfabetização”.....	79
4.2.2 Projeto Pedagógico do Curso de Matemática- Licenciatura	81
4.2.3 Projetos Pedagógico do Curso de Letras- Licenciatura	83
5 A EDUCAÇÃO NA EJA NO MUNICÍPIO PESQUISADO.....	86
5.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	86
5.2 A EJA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	87
5.3 POLÍTICA DE EJA DA REDE ESTADUAL DA BAHIA	91
5.4 INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA ESTADUAL DA PESSOA IDOSA NA BAHIA.....	95
5.5 EJA COM IDOSOS NA REDE DE ENSINO DE BARREIRAS – BA	96
6 A EJA NAS LICENCIATURAS: o currículo moldado pelos professores .	99
6.1 INCLUSÃO DE IDOSOS NA EJA: concepções dos alunos e professores	99
6.2.1 Relação entre “Inclusão do Idoso nas aulas” e “Alunos Mais Novos Aprendem com os Idosos”	103
6.2.2 Relação entre “Não Preparo para a EJA” e “Necessidade de Formação para Lidar com Diferentes Situações”	108
6.2.3 Relação entre “Necessidade de Adequação da Grade Curricular” e “Ausência de Abordagem para a EJA com os Idosos”	112
6.2.4 Relação entre “Oportunidade de Estágio na EJA” e “Necessidade de Formação para Lidar com Diferentes Situações” ..	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A.....	142
APÊNDICE B.....	144

1 INTRODUÇÃO

A problemática deste estudo surgiu de alguns fatores importantes, primeiro pela minha trajetória como aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental e Médio no extremo sul e oeste do Estado da Bahia. Posteriormente, no ano de 2008, quando aprovado em um concurso docente, iniciei atuando nessa modalidade de ensino. Desde então, tenho observado e vivenciado as dificuldades encontradas pelos docentes que lecionam nas turmas da EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente em relação aos alunos idosos que estão retornando aos espaços escolares na perspectiva da educação ao longo da vida.

Essa perspectiva se deve ao aumento da expectativa de vida da população brasileira e aos acordos e conferências internacionais para a Educação de Jovens e Adultos como direito humano de ter o acesso e o prosseguimento dos estudos em qualquer fase da vida. Nesse sentido, Serra e Furtado (2016), [...] afirmam que o acesso aos estudos e sua continuidade como um direito subjetivo dos estudantes idosos, estão contemplados em vários documentos nacionais e internacionais no contexto da educação ao longo da vida, entre eles, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro 1996 em seus artigos 37 e 38, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha/1997, no Fórum Mundial da Educação em Dakar/Senegal, em 2000, no Plano Nacional de Educação PNE/2000 e na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no Brasil, em dezembro de 2009 na capital do Pará. É importante salientar que a garantia do direito dos idosos ao conhecimento nas instituições educacionais permitiu o reconhecimento desse público na inclusão dessa modalidade de ensino, antes chamada de EJA, passando assim, a ser chamada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

De acordo com Serra e Furtado (2016, p. 156), os idosos estão contemplados,

[...] no documento da VI CONFINTEA, quando se aborda a existência de idosos que não se escolarizaram ou nem se alfabetizaram; lembrando que a concepção do aprender por toda a vida "exige repensar políticas públicas que valorizem saberes e experiências dos

que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira”, com dignidade e autonomia. Isso, portanto, só será possível, a partir das mudanças de paradigmas tradicionais a respeito da velhice e do envelhecimento, para não continuar relegando-os ao ócio e às atividades pouco criativas e que não oportunizam espaços para assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural.

Sobre a Educação ao longo da vida, Costa e Braga (2018), asseguram que esse conceito foi apresentado, especialmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1990 e está presente nas principais discussões mundiais sobre as políticas de educação como direito humano. A educação ao longo da vida,

[...] compreende a educação como um processo amplo e contínuo, que ocorre em todas as etapas da vida (infância, juventude, vida adulta e velhice), a partir de saberes trocados e de experiências adquiridas nos diferentes espaços sociais e culturais em que as pessoas estão inseridas (COSTA; BRAGA, 2018, p. 22).

O processo de envelhecimento e o aumento da expectativa de vida da população brasileira vêm contribuindo com o retorno dos idosos para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o número de pessoas idosas no Brasil ultrapassou os 30 milhões (IBGE, 2017). Assim, os idosos representam “um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população” (VI CONFINTEA 2009, p. 29). De acordo com a definição da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), compreende-se como pessoas idosas, aquelas que têm 60 anos ou mais.

No público que frequenta a EJA nas escolas, essa presença de alunos idosos é em busca de oportunidades que não tiveram enquanto mais jovens, a de completar a educação básica. Corte (2016, p. 37) refere ao público de alunos que a EJA tem no Brasil:

[...] no decorrer dos últimos anos, o aumento de jovens que vêm sendo inseridos na EJA, uma mudança no perfil etário do público dessa modalidade, que se vai configurando, senão no maior, num grande desafio atual sobre lidar com turmas que se compõem com uma grande heterogeneidade, em que se vai desde os alunos adultos (na faixa de 25 a 59 anos), que antes compunham a maior parte desse público, idosos (após os 60 anos), jovens e adultos portadores

de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e os adolescentes a partir dos 15 anos.

Para Pereira (2012), alunos idosos estão voltando à escola não somente para concluir seus estudos, mas também em busca de conhecimentos que lhes possibilite a inserção no mercado de trabalho e no ensino superior. A EJA é uma possibilidade de educação para todas as idades e em relação aos idosos, consiste em uma oportunidade para atualizar seus conhecimentos, conhecer pessoas de outras faixas etárias e trocar experiências, mostrar suas habilidades, acessar novos espaços, fortalecer sua posição no grupo familiar, dentre outros, conforme parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000).

A LDB (Lei nº 9394/96), alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. De forma mais específica, em seu artigo Art. 37, consta que “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, 2005, p. 19). Pode-se citar também a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Em seu artigo 20 essa Lei define que “Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” e no artigo 21 tem-se que:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. § 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. § 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais (BRASIL, 2003, s.p.).

Diante de mudanças no perfil do público de alunos que buscam a Educação de Jovens e Adultos (devido ao aumento da expectativa de vida população brasileira), de acordo com Arroyo (2005), as instituições de ensino superior precisam acompanhar essas transformações e promover uma formação docente que possa atender à diversidade desse público na sala de aula. Para esses autores as universidades não oferecem uma formação capaz

de atender as necessidades do educador que atua na EJA. Nas orientações da VI CONFINTEA (2009, p. 28) consta que:

A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros.

Gadotti e Romão (2011) reforçam afirmando que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não estão sendo preparados para o campo específico de sua atuação. Há, portanto, a necessidade de formação adequada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, de modo que estejam preparados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes da EJA na construção do conhecimento. Assim, o professor enquanto mediador do conhecimento deverá apropriar-se de uma formação acadêmica pautada no conhecimento científico, clássico e erudito e no saber experiencial dos educandos, buscando proporcionar uma aprendizagem que os leve à emancipação do saber na educação básica. Para Ventura (2012, p. 73),

[...] por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, [...] ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.

A formação docente para atuar em turmas em que está presente uma diversidade de alunos dentro de um mesmo ambiente de aprendizagem e de modo mais específico, a formação dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se configurando como uma prioridade nas políticas públicas que almejam que essa modalidade de ensino ofereça uma educação de qualidade (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores está relacionada aos processos de investigação, que por sua vez, devem estar articulados diretamente com as práticas educativas. Nesse sentido, a formação de professores integrada às necessidades de ensino e aprendizagem desse público torna-se um importante instrumento de inclusão educacional. Para esse educador:

[...] a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos (NÓVOA,1995, p. 17).

As principais preocupações referentes à formação de docentes que atuam na EJA são sintetizadas por Haddad e Di Pierro (1994). Para esses autores os professores dessa modalidade de ensino, não se encontravam preparados para esse campo específico de atuação, sendo de um modo geral da área específica de formação de professores. E essa realidade era do campo específico da educação de jovens e adultos com precária remuneração e condições de profissionalização. Essa realidade mostra uma lacuna na formação dos professores que trabalham na EJA, de acordo com Arroyo (2006, p. 25):

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser uma proposta de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares.

A presença do idoso na sala de aula na atualidade traz desafios ao professor, visto que a heterogeneidade da turma necessita de uma metodologia adequada ao perfil e a diversidade de conhecimento trazido pelos alunos de acordo com a faixa etária. No entanto, alunos da EJA não atribuem muita relevância aos conteúdos e metodologias de ensino, e sim, nas atitudes que os docentes tomam em sala de aula, como simplicidade, afetividade, compromisso e autenticidade, sendo necessário ao docente criar uma rotina de vivências de modo que cada um desses alunos sintam-se atendidos em relação aos seus anseios (FERRAZ; PAULINO, 2014).

A presença de idosos nas turmas da Educação de Jovens e Adultos é referida por Marques e Pachane (2010) que afirmam que tem se tornando uma ação rotineira no cotidiano desse público. Assim, a chegada do público idoso nas salas de aulas da EJA, tem colocado os professores em uma situação de desafio para lidar com essa diversidade, que muitas vezes aprendem de forma diferente devido à sua faixa etária.

Sobre essa temática, Corte (2016), argumenta que na EJA ocorre, muitas vezes, uma desambientação por parte da heterogeneidade de idade desses alunos:

Os mais velhos, muitas vezes, entram em conflito com os mais novos por conta das brincadeiras que esses realizam (as quais seriam vistas como naturais num espaço só de jovens); incomodam-se com o tom de voz mais alto deles, alegando sua falta de interesse pelas aulas e queixam-se, ainda da sua falta de paciência em relação ao ritmo de aprendizagem dos adultos e idosos. Em contrapartida, os mais novos, apontam a falta de espaço em sala de aula para que eles possam ser eles mesmos, reclamam da lentidão com que as atividades das aulas são realizadas, além do pouco conteúdo e queixam-se da sua insatisfação por nunca terem razão ao passo que essa é dada apenas aos adultos e idosos (CORTE, 2016, p. 34).

Para esse autor, essas informações estão refletidas em relatos elaborados por ambos os grupos nas salas de aula EJA em geral. O aumento de matrículas de alunos da terceira idade nas turmas de EJA é uma realidade em muitas escolas brasileiras no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, ao retornar à escola, esses alunos idosos estão convivendo em espaços formados por adolescentes, os jovens e os adultos, com demandas de aprendizagem diferenciadas, necessitando assim por parte dos professores o uso de metodologias apropriadas a essa diversidade na sala de aula. Segundo Pereira (2012, p. 12-13) “a presença do idoso em espaços considerados particularmente criados para crianças e jovens é cada vez maior e vem provocando diferentes atitudes, inclusive naqueles que não estão, de fato, preparados para atender essa clientela”.

Segundo Marques e Pachane (2010) é preciso questionar se a formação docente está sendo suficiente e apropriada para que haja mediações na prática docente, considerando as especificidades de aprendizagem desse público. Essa nova realidade trouxe dificuldades aos professores, visto que não estavam preparados com formação pedagógica para um processo de ensino e de aprendizagem para adolescentes jovens, adultos e idosos em uma mesma sala de aula.

Considerando esses pressupostos emergiu uma questão norteadora deste estudo: Os currículos dos cursos de licenciatura abrangem orientações para uma formação docente atuante na mediação do processo de ensino e de aprendizagem na EJA, tendo em vista as mudanças ocorridas no perfil dos

alunos dessa modalidade de ensino na atualidade e as orientações do Estatuto do Idoso?

Para responder a esse questionamento este estudo teve por objetivo geral investigar a construção do currículo dos cursos de licenciatura com a finalidade de compreender se consideram as orientações do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 de outubro de 2003, na formação de professores para uma atuação com a diversidade de alunos da EJA na perspectiva da educação ao longo da vida.

De modo mais específico elegeu-se para este estudo investigar essa temática em licenciaturas em Pedagogia, Letras e Matemática em uma universidade pública com atuação na formação docente no estado da Bahia, local onde reside e atua como docente o pesquisador deste estudo. Dessa forma, como objetivos específicos, pretende-se analisar as diretrizes curriculares e projetos pedagógicos desses cursos e o estatuto do idoso. Além disso, busca-se conhecer as percepções de professores e alunos desses cursos no que tange à presença da EJA nos currículos e nas práticas pedagógicas das licenciaturas, em específico, direcionada para a inclusão do idoso na escola básica.

Entende-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a formação dos docentes tanto inicial quanto continuada em relação à EJA e a aprendizagem ao longo da vida. Freitas (2002) já referia que eram necessárias discussões sobre a profissionalização dos educadores de jovens e adultos. Investigações desse tipo justificam-se por poderem contribuir com políticas de formação docente mais adequadas no contexto da diversidade da EJA.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para a realização deste estudo buscou-se amparar teoricamente em estudiosos das temáticas relacionadas à temática maior. Desse modo, em 2.1 “A Educação de Jovens e Adultos” que aborda sobre aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir da década de 1915. Na sessão 2.2 “A Formação de Professores para Atuação na EJA” as discussões de estudiosos sobre a necessidade de formação adequada dos docentes para atuação na EJA e a sessão 2.3 “O Currículo e suas Nuances” traz sobre a construção do currículo segundo Sacristán (2000) e Arroyo (2011).

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA no Brasil passou a ser discutida enquanto necessidade de transformação social da população e redução do analfabetismo, a partir do surgimento das campanhas e programas de alfabetização de adultos em 1915. Nesse sentido, Strelhow (2010, p. 52) afirma que uma das primeiras ações para reduzir o analfabetismo no país nesse período, foi a criação da Liga Brasileira¹ contra o Analfabetismo em 1915.

Seguindo uma linha do tempo, cabe rememorar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde a década de 1920, vem sendo pensada na lógica da política de aceleração dos estudos por meio dos programas de supletivos. O objetivo era alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram o acesso à escolarização na idade certa e reduzir os altos índices do analfabetismo no país (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Nas décadas de 1920 e 1930, em função das mudanças econômicas e políticas e da industrialização no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das reformas educacionais que buscavam a renovação do ensino foi tratada de um modo mais geral. E foi somente por meio da implementação de propostas da reforma educativa do distrito federal em 1928 que a EJA recebeu

¹ “Fundada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 7 de setembro de 1915, visando ao combate ao analfabetismo em todo o Brasil. Encerrou suas atividades em 1940, após realizações empreendidas pelo presidente Getúlio Vargas no campo da educação” (SETEMY, 2019).

mais ênfase havendo, na primeira metade dos anos 1930, uma renovação do ensino dos adultos (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Saviani (2007, p. 69) salienta que as reformas promovidas pelo Ministério da Educação no período do governo de Getúlio Vargas tinham:

[...] caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ao tipo de ensino as profissões e ofícios requeridos pela organização social.

A alfabetização de adultos é mencionada na Constituição Federal publicada em julho de 1934. Durante o Estado Novo (1937-1945), no governo de Getúlio Vargas a EJA primário passou a ser citada de forma extensiva. O artigo 50 do capítulo II daquela Constituição determinou ao poder público que oferecesse o ensino primário, integral e gratuito com frequência obrigatória extensiva aos adultos. Outro ponto relevante para a educação nessa Constituição foi a organização e legalização das primeiras políticas educacionais no país com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

A partir da década de 1940, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), surgiram os primeiros movimentos populares, que exigiam do governo a criação de políticas públicas educacionais obrigatórias, que pudessem atender os jovens e adultos nas escolas do país. As políticas educacionais levaram à criação, em 1942, do Fundo Nacional de Ensino Primário e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De acordo com palavras de Friederich *et al.* (2010, p. 393):

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Esse tipo de formação objetivava preparar os alunos para o mercado de trabalho, uma preocupação também no âmbito da EJA em que a qualificação profissional passou ser o foco.

No ano de 1947, de acordo com Strelhow (2010), foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos. No ano de 1952, foi realizada a Campanha de Educação Rural e no ano de 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Também em 1947, segundo Haddad e Dipierro (2000), foi instalado pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) por objetivo:

[...] a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Esse movimento em prol da educação de adultos, que emergiu em 1947 foi alargado até finais dos anos 1950 sob a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Para esses autores consistiu em um movimento cuja influência foi significativa, essencialmente pelo fato de criar uma infraestrutura nos municípios e estados brasileiros com atendimento à educação de jovens e adultos.

No ano de 1958 ocorreu no Rio de Janeiro o 2º Congresso de Educação de Adultos, que dentre soluções possíveis apresentou que deveriam despertar interesse das instituições beneficentes e particulares pelo “trabalho de recuperação de adultos”, como também com a pesquisa social e pedagógica que pudesse fornecer aos educadores elementos que subsidiassem uma ação positiva e realista, conforme Relatório Final desse evento (PERNAMBUCO, 1958, p. 5). Em decorrência desse Congresso,

[...] nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. [...] surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado [...] em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular (FRIEDERICH *et al.*, 2010, p. 397).

A partir de 1964, houve repressão contra os religiosos, estudantes, militantes de partidos progressistas, lideranças sindicais e contra educadores que defendiam uma educação democrática, aberta, pública e para todos. Foi um período em que o educador Paulo Freire defendeu os direitos humanos, uma educação estatal, gratuita e para todos e condenava as arbitrariedades desse regime, motivo pelo qual passou a ser perseguido, tendo que se exilar em outros países. De acordo com Strelhow (2010, p. 54), nesse período, os programas que visavam à inclusão social, o acesso às políticas públicas e as mudanças sociais previstas nas reformas de base do governo João Goulart, foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, destruição de bibliotecas públicas, queimas de publicações progressistas, detenção e exílio de seus dirigentes.

No final da década de 1960 foi criado o Movimento Brasileiro de Educação (Mobral), mais um programa de alfabetização. Sua instituição se deu através da lei 5.379/67 e tinha como objetivo de alfabetizar os jovens e adultos por meio dos programas de supletivos, em virtude dos altos índices de analfabetismo do Brasil e foi planejado com fundamentos não democráticos de alfabetização. De acordo com Jardimino e Araújo (2014), as ações pedagógicas do Mobral se evidenciaram por práticas pré-determinadas, autoritárias e não dialógicas que condenavam a uma aceitação passiva aqueles que deveriam assegurar os seus direitos.

Assim, na tentativa de organizar o sistema de educação na década de 1960, o governo brasileiro criou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 4.024, de 1961), no sentido de legalizar e definir as ações educativas no país. Em relação ao direito à educação estabelecido pela lei nº 4.024/61, é possível observar que a mesma não garantia ações de alfabetização e o prosseguimento dos estudos para todos, principalmente para os adultos analfabetos, ficando assim de fora da obrigação do Estado no oferecimento do ensino público do 1º e 2º grau para esses estudantes.

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente (BRASIL, 1961).

A educação para adultos só veio a figurar no cenário nacional a partir da década de 1970 por meio do supletivo para conter o analfabetismo desse público com a publicação da segunda LDB, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, passando assim a considerar o ensino na modalidade da suplência como forma de alfabetizar a população mais adulta no país.

A publicação da LDB nº 5.692/71 ampliou o ensino supletivo não mostrando preocupação com os aspectos qualitativos. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) afirma que apesar do reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, a LDB nº 5.692/71 limitou o dever do Estado à faixa etária para os estudantes de 7 a 14 anos. Essa Lei regulamentou o Ensino Supletivo, um grau de ensino que contempla a educação de jovens e adultos, cuja proposta de escolaridade é a aprendizagem, o aperfeiçoamento e a qualificação em prol da profissionalização (FRIEDRICH et al. 2010). Em seu capítulo IV, artigo 25, prescreveu sobre a EJA em seu Art. 25, que o ensino supletivo deveria abranger, “conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar, a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971, s.p.). Para esse autor:

[...] o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. [...] era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para ‘uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo’. Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma ‘escolarização menos formal e mais aberta’ (FRIEDRICH et al., 2010, p. 398).

Em 1974, foram criados os Centros de Estudos Supletivos que tinham características e influências tecnicistas. Esses centros refletiam a situação política e econômica vivenciadas no país naquele momento.

A partir da década de 1980, a EJA ganhou uma importância maior no contexto das legislações educacionais. O direito à educação só se tornou obrigatório no país com a publicação da Constituição Federal no dia 05 de

outubro 1988, que em seu artigo 208 estendeu esse direito a todos os brasileiros; inclusive, aqueles que não puderam estudar na idade certa.

Na década de 1990, a EJA ganha atenção com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 37 garantiu a efetivação da Educação de Jovens e Adultos que deveria ser “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)”. Mesmo com as novas alterações da LDB nº 9394/96, é possível perceber que não houve avanços significativos na melhoria da qualidade do ensino dos estudantes dessa modalidade de ensino, principalmente do público idoso.

Em relação à organização da Educação de Jovens e Adultos, Rummert e Ventura (2007), afirmam que a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38, continua priorizando a ideia da suplência como instrumento de compensação da escolaridade para os alunos da EJA. Enquanto a faixa etária dos alunos do ensino fundamental e médio da EJA, LDB nº 9394/96, vem realizando alterações nos currículos dessa modalidade de ensino, inclusive na definição da redução da idade para esses estudantes dessa modalidade de ensino.

A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

Outro ponto a observar é que em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual excluiu a Educação de Jovens e Adultos de sua responsabilidade financeira, dando prioridade para o ensino regular na idade certa. “Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público” (CARVALHO, 2014, p. 636).

Conforme já referido, na década de 1990, houve uma forte pressão internacional no Brasil por meio da realização das Conferências Internacionais

de Educação de Adultos (CONFINTEA), como mecanismo de luta e de direito em prol do acesso e da permanência dos estudantes, que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

Ao citar os idosos na EJA, o documento da VI CONFINTEA reconhece como direito humano desse público de ser escolarizado em diferentes espaços e tempos de aprendizagem e orienta a criação de políticas educacionais por parte do poder público. Uma leitura nas páginas desse documento mostra os principais desafios para a implementação de Políticas Educacionais na Educação de Jovens e Adultos, com alusão aos idosos considerando toda a diversidade constante na sociedade brasileira. A EJA precisa ser um “espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos” (BRASIL, 2008, p. 29).

Para a UNESCO (1997) a educação de adultos é mais que um direito para o exercício da cidadania na sociedade, é a chave para o século XXI. Sobre as contribuições dos eventos internacionais sobre a educação para todos, Sampaio (2009, p. 22) explica que:

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos.

Enquanto legalização dessa modalidade de ensino, em 2000 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a EJA através do parecer nº 11, do Conselho Nacional da Educação com funções definidas, como a reparadora, equalizadora e qualificadora. Para Campelo (2009, p. 211), a função reparadora, defende a restauração de um direito negado aos alunos sendo “devida a todos aqueles – seja qual for a sua idade atual – que, de alguma forma, foram excluídos dos diversos níveis e modalidades de ensino que, por direito constitucionalizado deveriam dele ter usufruído – da educação infantil à pós-graduação”.

A função equalizadora, busca garantir uma melhor redistribuição e alocação com mais igualdade dos bens sociais a esse público. O Parecer

CNE/CEB nº 11/2000 coloca o princípio da igualdade de oportunidades como ponto de partida para que essa função se efetive. A função qualificadora, “é a que confere uma maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente, da qual todos nós deveríamos usufruir, já que a vida é um aprendizado constante” (CAMPELO, 2009, p. 211).

De 2003 a 2006, o então governo sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com a criação do Programa Brasil Alfabetizado que “envolveu a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA” (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 401) quais sejam: Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), em nível de ensino médio e direcionado à educação profissional técnica. Para Friedrich *et al.* (2010, p. 401) são vertentes que:

[...] apesar de buscarem a escolarização dos adultos [...] e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a idéia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial.

Essa realidade só foi alterada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, passando a reconhecer como direito constitucional, a manutenção do ensino para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, inclusive a merenda escolar e os livros didáticos. Segundo Carvalho (2014), ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, uma modalidade de ensino que permite a emancipação dos sujeitos da EJA por meio da educação, admitida como uma formação básica, necessária a todos, e um direito humano fundamental.

2.1.1 As Garantias no Direito à Educação ao Longo da Vida

Sobre a garantia dos direitos fundamentais à escolarização dos idosos, na perspectiva da educação para todos e ao longo da vida, é preciso conhecer legislações norteadoras aprovadas no país, como a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, o qual define que “a educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.). Já o art. 206 dessa mesma Constituição, reforça esse direito ao afirmar que o ensino será ministrado por meio dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Observa-se que esses princípios garantem, para todos os estudantes, o acesso e a permanência na educação, independente de condições e de idade, ou seja, crianças, jovens, adultos e os idosos, devendo ser oferecida pelo Estado brasileiro. Sobre a educação para os idosos, é preciso salientar que o direito à escolarização desses estudantes foi ampliado partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a qual alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988, definindo assim como garantia e dever do Estado “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s.p.). Ainda em relação ao direito à educação para todos, o inciso VI desse artigo 208 assegura a “oferta do ensino noturno regular, de modo que possa se adequar às condições dos estudantes” (BRASIL, 1988, s.p.).

Outro ponto a considerar é a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842/1994, que garante aos estudantes idosos (as) o direito à educação apropriada por meio de ações governamentais. Assim, o artigo 10, inciso III dessa legislação, estabeleceu como competência do poder público:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;

- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1988, s.p.).

No Estatuto do Idoso, estabelecido pela Lei nº 10.741 de 2003, ao poder público, ficou estabelecida a criação de políticas públicas de inclusão social, a adequação de metodologias de ensino e dos materiais didáticos, currículos escolares e ações pedagógicas. Essa Lei determina ainda em seu Art. 22 que “nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria” (BRASIL, 2003, s.p.).

Em relação aos direitos dos idosos na educação superior, o Estatuto do Idoso, por meio da Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017, vem regulamentar, em seu artigo 25 que “as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais” (BRASIL, 2017, p. 1). Já o Art.37 da Lei Complementar nº 13.632/2018, da LDB nº 9394/96, veio reforçar o direito do público idoso à aprendizagem no contexto da longevidade como um direito humano. Outro ponto que pode ser considerado nas legislações abordadas sobre o direito educacional desse público é a garantia da educação como direito humano. Nesse sentido, é importante ressaltar também as contribuições da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) nas orientações das políticas educacionais para todos os seres humanos, que traz em seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e apoiará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos (*apud* CLAUDE, 2005, s.p).

Em relação ao surgimento do conceito de educação ao longo da vida, Costa e Braga (2018) explicam que essa concepção surgiu no campo da EJA em 2009, durante a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), e ressaltou na discussão da importância de se promover a aprendizagem ao longo da vida, pautada em uma educação inclusiva que considere os princípios, democráticos, emancipatórios e humanistas na formação desses estudantes. Também é preciso considerar nessa trajetória de reconhecimento dos direitos dos estudantes jovens e adultos, as orientações estabelecidas pela Declaração Hamburgo sobre a Educação de Adultos, publicada a partir das discussões na "V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos", em Hamburgo, em 1997:

3. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas (HAMBURGO, 1997, p. 1).

Essa Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, reafirma a emancipação dos sujeitos da EJA através da educação, sendo concebida como o conhecimento básico e como direito humano, fundamental, necessário a todos, no mundo em transformação (AMORIM; DANTAS; AQUINO, 2017).

Nesta perspectiva, o Programa Nacional de Educação (PNE) publicado por meio da Lei nº 13.005/2014, orienta o poder público a considerar as necessidades dos idosos nas políticas públicas destinadas a atender jovens e adultos, a implementação de programas que valorizem os conhecimentos e experiências dos idosos, a promoção do acesso dessas pessoas às tecnologias educacionais, a erradicação do analfabetismo, atividades recreativas, culturais e à inclusão dos temas relacionados ao envelhecimento nas escolas (BRASIL, 2014). Conforme Pereira (2012, p. 13)

[...] a presença dos velhos na escola é a possibilidade e complexidade de uma Pedagogia da velhice, são questões

merecedoras de reflexões no contexto da educação pública atual. É uma atitude política porque convoca a sociedade a pensar uma agenda social para o idoso.

Concordando com esse argumento, Oliveira (1999) afirma que a educação ocupa papel essencial na formação do idoso de modo que possa ter condições de vida ativa e consciente de sua própria idade avançada. Dessa forma, é por meio da ação pedagógica que se pode promover a inserção social desse público idoso com potencial para o ensino e a aprendizagem, portandose como atores sociais, com possibilidade de articulação e interação social, podendo ser mais respeitados, com dignidade e conscientes de seus direitos. Segundo palavras de Bastos e Souza (2017, p. 52) trata-se de uma perspectiva, em que a educação para o idoso:

[...] deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade para aprender, doença, improdutividade, etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que desenvolva a autonomia e possa exercer novos papéis sociais favorecendo, assim, maior inserção e participação social.

Para Scortegagna e Oliveira (2010), os preconceitos da velhice mostram as faces da discriminação e da segregação, que muitos idosos sofrem na sociedade, por serem taxados como sujeitos improdutivos e sem competência para de aprender o que é proposto na escola. Nessa perspectiva, “o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade, a qual por muitas vezes o oprime, considerando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não têm significado”.

Considerando essa relação de aquisição do conhecimento com a valorização das experiências de vida trazidas pelos alunos na sala de aula, a CONFINTEA (2009, p. 29) considerou dois aspectos importantes,

Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudandose a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultura.

Nesse contexto, a educação oferecida aos estudantes idosos, segundo Pereira (2012), deve valorizar as experiências vividas por esses sujeitos na construção de identidades e suas ocupações sociais. Para esse autor, esses estudantes possuem outros modos de pensar, sentir e aprender; trazem saberes valiosos que provocam nos educadores da EJA, novas formas de construção do conhecimento.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EJA

Segundo Ventura (2012), para que a EJA seja um ambiente de inclusão do idoso é necessário repensar a formação inicial docente, de modo que o docente seja preparado para a atuação com esse novo público. No entanto, a política de formação de professores no Brasil é incipiente quando se trata da diversidade da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, a política de formação dos professores ainda enfrenta desafios inerentes aos cursos de licenciatura que são formadores de docentes que podem atuar com o público da EJA. Nesse público da EJA estão alunos da terceira idade que têm voltado às escolas e às universidades.

A falta de formação do professor que atua na EJA é somente mais uma das disparidades presentes nesse meio. A secundarização da EJA nas políticas educacionais, nos investimentos em educação, faz parte de um processo histórico marcado pela exclusão. Por mais que o discurso político apregoe a falsa ideia de inclusão, a exclusão é significativa nessa modalidade, justamente por ser originada na educação popular, nas classes menos favorecidas, que há tempo é tratada com certo desprezo, principalmente, pelas políticas educacionais (ENS; RIBAS, 2015, p. 4).

Essa problematização da formação de professores para atuação na EJA é referida por Capucho (2012), para quem existe uma falta de profissionais habilitados para atuarem com esse público, sendo uma realidade decorrente de lacunas na formação inicial dos professores. De acordo com Ventura (2012, p. 75) “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva”. Arroyo (2005) corrobora afirmando que as universidades não têm oferecido uma formação capaz de atender as necessidades do educador que trabalha com a EJA, principalmente a diversidade desse público.

Em relação a essa temática, Gadotti e Romão (2011), reforçam quando evidenciam que os professores que trabalham com o público da Educação de Jovens e Adultos, não têm sido preparados para o campo específico de sua atuação. Capucho (2012, p. 66) amplia esse debate referindo à formação docente a partir dos sistemas de ensino:

A maioria dos professores (as) atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce; quando o foco é direcionado para os (as) educadores (as) atuantes em Programa de Alfabetização, a situação torna ainda mais complexa, pois impera o quadro de leigos, que recebem uma formação aligeirada e insuficiente para o desafio que vivenciam nos espaços /tempos pedagógicos em que atuam.

A necessidade de formação dos docentes para atuarem com essa diversidade de alunos em diferentes faixas etárias na EJA é apontada por Haddad e Di Pierro (1994) que evidenciam que a maioria dos docentes não estão preparados para essa realidade, o que vem ser confirmado por Capucho (2012), para quem muitos desses profissionais que trabalham na EJA são considerados leigos no contexto do conhecimento de especificidade dos alunos, outros não fazem parte do corpo docente que leciona no ensino regular e complementam sua carga horária nas turmas da educação de jovens adultos e idosos.

A carência de professores formados com conhecimentos específicos para atuar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos pode contribuir para a precarização dessa modalidade de ensino. Nessa direção, Amorim e Duques (2017, p. 235) sustentam que “a carência da formação inicial, conseqüentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se constituem em necessidades que são conduzidas para os processos de formação continuada”.

Nessa direção, Ens e Ribas (2015), afirmam que as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos têm atraído uma maior atenção por parte dos pesquisadores no campo acadêmico, mas ressalta que a formação inicial dos professores para atuarem com a construção do conhecimento desse público ainda é bastante precária no país. A formação de professores:

[...] para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica é permeada por questões recorrentes em debates e pesquisas no Brasil, sendo que, embora haja um aparato legal que normatize o

assunto, mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade (LEITE; RIBEIRO; LEITE; ULIANA, 2018, p. 725).

Assim, observa-se que apesar de ser uma orientação estabelecida pelas legislações educacionais, a formação de professores para trabalhar com a especificidades dos estudantes da Educação de jovens, adultos e idosos continua distante das prioridades nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas.

Frente a essa realidade é preciso refletir acerca dos direitos de uma formação docente apropriada para essa atuação na EJA com adequação dos currículos educacionais de modo que possibilitem aos docentes se prepararem para a prática pedagógica com os estudantes idosos nessa modalidade de ensino. Da mesma forma, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, 2003 reforçou ainda mais esse direito determinando em seu artigo 22 que “os currículos nos diversos níveis de ensino formal sejam adequados com inserção de conteúdos e metodologias voltados para o público idoso”.

Desse modo, é possível observar que as referidas legislações caminham na mesma direção no sentido de oferecer aos idosos uma educação significativa e contextualizada com aplicação de conteúdos e metodologias próprias. Outro ponto que pode ser considerado relevante dentro das legislações abordadas sobre o direito educacional desse público é a garantia da educação como direito humano.

Por pertencer ao público da EJA, os estudantes idosos também são alcançados no direito a uma formação apropriada a partir do art. 17 da Resolução do CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceu, por meio do Parecer da Câmara da Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, onde aponta que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores,

apoiada em utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 3).

Quanto à formação docente para atender especificamente os estudantes da terceira idade com uso de metodologias diferenciadas, Costa e Braga (2018, p. 29) defendem que “o atendimento aos idosos na EJA deve buscar conhecer quem são os sujeitos que integram esse contexto, a fim de proporcionar uma prática pedagógica baseada em propostas que considerem a heterogeneidade do processo de envelhecimento”.

Bezerra, Guedes e Nascimento (2015) asseguram que a EJA tem suas especificidades e necessita de uma equipe de professores preparados pedagogicamente para atuar de forma integrada ao próprio modelo de ensino. Nessa mesma direção, Pacheco e Silva (2015, p. 5) afirmam que:

[...] a formação inicial nas licenciaturas deve proporcionar ao futuro educador subsídios para que possa assumir a prática educativa com toda sua dificuldade, apoiando suas ações com embasamentos teóricos válidos de maneira que possibilitem uma maior compreensão do professor no ato de ensinar, permitindo que ele perceba a complexidade da EJA e a necessidade de conhecimentos específicos.

No que se refere ao processo específico de formação de professores como caminho para adequar os procedimentos metodológicos nessa modalidade de ensino, percebe-se que são importantes para a construção do conhecimento dos estudantes jovens, adultos e idosos. De acordo com Paiva (2012), pensar o direito de toda população à educação na escola pública é refletir sobre esse direito com a população, com os profissionais da educação e com os alunos, o que exige, portanto, repensar a formação docente.

Segundo Amorim, Dantas e Aquino (2017), é importante entender que a formação dos professores que atuam nas turmas da EJA deve ser reconhecida e valorizada, pois, essa modalidade de ensino acolhe estudantes que não tiveram oportunidade de estudar na infância ou na adolescência por diversos motivos, retornando assim, ao processo de escolarização, anos após estarem afastados das instituições educacionais, como jovens, adultos e idosos. Para Bezerra, Guedes e Nascimento (2015) uma efetiva política de formação docente para atuação na EJA objetiva o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que priorizem as especificidades regionais e locais.

Assim poderão ser trabalhados conteúdos e temáticas relacionados ao cotidiano de professores e alunos, considerando ainda o contexto global.

De acordo com Amorim e Duques (2017), a formação dos educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos implica na implementação de políticas públicas levadas a cabo com mais seriedade em relação às especificidades educativas dos alunos. Em relação a essa temática, Soares e Pedroso (2016, p. 256) chamam a atenção argumentando que “não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade”.

Sobre a formação do educador de jovens e adultos promovida pelas instituições de ensino superior existem poucas ações por parte das universidades formadoras de professores para atender a esse público, segundo Soares (2008, p. 85-86):

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. [...] a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos **aligeirados**, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. [...] para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. [...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Sem o apoio teórico necessário e a troca de experiências com seus pares o professor pode ter que improvisar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, entende-se que os professores necessitam de uma formação inicial mais estruturada para lidar com o processo de ensino e de aprendizagem nesse novo perfil da EJA nas escolas, com a presença de discentes que são idosos (VASCONCELOS, 2012).

Pensando por essa lente, observa-se que a política de formação docente não acompanhou as transformações do envelhecimento da população e as demandas que a Educação de Jovens e Adultos necessita para oferecer um ensino apropriado como direito à educação ao longo da vida. Entende-se a formação docente como um dos pilares mais importantes para a adequação dos métodos de ensino praticados pelos professores no processo de ensino e

de aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos, em um mesmo espaço de construção do conhecimento. Isso vai ao encontro do que expressou Freire (1996), quando chamou a atenção para a importância da formação docente como requisito para a melhoria das práticas dos professores frente à diversidade de alunos.

Enquanto formação inicial de professores para atuação na EJA de forma específica, é importante ressaltar que mesma deve considerar também os aspectos das funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora que constam no o parecer do CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) e as orientações descritas no artigo 61 da lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) que altera o art. 61 da Lei nº 9394/96, com objetivo de discriminar categorias de trabalhadores considerados como profissionais da educação.

Sobre as referidas funções da EJA, esse Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 define da seguinte forma: a função reparadora significa não apenas o acesso aos direitos civis e educacionais pela restauração de um direito não garantido ao longo da história do país, o direito a uma escola inclusiva e de qualidade, mas ao mesmo tempo, reconhecer a igualdade de acesso e permanência como princípio humano de todos cidadãos. A função equalizadora abrange principalmente o direito à escolarização para atender os trabalhadores de todos seguimentos sociais como donas de casa, migrantes, idosos, aposentados e pessoas encarceradas, que tiveram os estudos interrompidos de forma forçada, pela repetência ou pela evasão escolar. Já a função qualificadora tem o seu foco principal na qualidade do ensino oferecido aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, priorizando a atualização de conhecimentos científicos e tecnológicos por toda a vida. Esse Parecer também orienta as instituições de ensino e pesquisa, no sentido de produzirem recursos didáticos adequados com conteúdos que atendam à diversidade contemporânea que viabilize o acesso aos meios eletrônicos da comunicação.

Essas ações encontram fundamento nas orientações descritas no artigo 61 Lei nº 12.014/2009 em seu parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Ainda há Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a disciplina referente à EJA nos cursos de licenciatura, no entanto, trata-se de uma formação que por vezes é superficial e fragmentada, o que vem posteriormente prejudicar sua atuação na Educação de Jovens e Adultos (ENS; RIBAS, 2015). Sobre essa temática, Ventura (2012) assegura que:

[...] a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.

O professor da EJA enquanto mediador do conhecimento necessita apropriar-se do saber científico e experiencial dos educandos para proporcionar situações de aprendizagem que os levem à emancipação, da escola ao ensino superior, juntamente com uma formação docente e condições de trabalho por parte do Estado.

De acordo com Vasconcelos (2012, p. 19), “[...] discutir as novas bases do processo do ensino-aprendizagem – agora voltado para a terceira idade, seus métodos, técnicas, recursos e materiais didático-pedagógicos – é imperativo para o bom resultado final”. Nesse sentido, Facci (2004, p. 244) afirma que não se pode exigir do professor que ele ensine bem, que ele utilize formas pedagógicas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber para mediar a construção do conhecimento dos alunos.

2.3 CURRÍCULO E SUA CONSTRUÇÃO

Falar em currículo é refletir as tendências filosóficas, as estruturas organizacionais, sociais, culturais e educacionais, trazidas por vários autores sobre essa temática como forma de questionamento ou de reflexão. Nesse sentido, o currículo reflete um conjunto de sentidos que transcendem a objetividade do seu público, além das normas no contexto escolar, com conhecimentos construídos nos espaços onde permeiam as esferas curriculares, norteando assim os caminhos e as práticas dos sujeitos que compõe a escola enquanto instituição (PACHECO, 2006). Além do entendimento filosófico do sentido do currículo social, é importante reportarmos ao um breve histórico do seu surgimento.

Segundo Goodson (1997), uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo como construção social, teve lugar nos anos 1960 e no início dos anos 1970. Assim, a prática de pesquisa referente ao entendimento das conjunturas curriculares, passou a ter um interesse maior por parte dos cientistas nas décadas seguintes. O estudo dos currículos, a partir de 1980, passou a ser uma prática mais frequente dos pesquisadores, fundamentalmente com o objetivo de aproximar a prática pedagógica dos professores e o campo de elaboração do currículo que subsidia as ações docentes em suas aulas. Sobre o contexto histórico do currículo, Bastos (2013) aponta que:

Até o início da década de 1980, a concepção de currículo ainda era fragilizada. Durante os anos 1980, no entanto, esse conceito se transforma, sendo reconhecido como campo de lutas e contradições. O currículo passa então a absorver o que acontece no mundo. Na década de 1990 há uma enorme expansão dessa discussão, passando a integrar questões como: prática, construção social, área cultural definida, contexto histórico e dimensões epistemológicas (construção do conhecimento) (BASTOS, 2013, p. 46).

Assim, é possível perceber a evolução da concepção de currículo ao passar dos anos de acordo com suas finalidades, considerando os aspectos sociais e culturais como instrumentos de transformação dos sujeitos através da aquisição do conhecimento nas instituições escolares. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que, "é evidente que a instituição escolar assimila lentamente as finalidades que o novo currículo ampliado reflete, como consequências das

mudanças sociais e econômicas, e que faz a partir de suas próprias condições como instituição".

Em relação ao entendimento da definição dos aspectos que compõe o sentido do currículo, é importante salientar que o mesmo não é um documento que se organiza dentro da neutralidade, sem objetivar a sua ação social perante as instituições educacionais e seus atores. Nesse aspecto, Moreira e Silva (2005) argumentam que, "o currículo não pode ser considerado como uma ação neutra podendo ser transmitida e absorvida de forma passiva nas instituições, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura". De acordo com Sacristán (2000, p. 102), o currículo consiste em:

[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Assim o currículo, além de ser um retrato de uma instituição de ensino, atende a imposições dos poderes legislativos educacionais, que no caso do ensino superior, pode-se citar como exemplo, as diretrizes curriculares nacionais são norteadoras do currículo dos cursos de graduação. É a partir dessas diretrizes que são construídos os projetos pedagógicos desses cursos. No entendimento de Pacheco (2009), o currículo como elemento de instrução permanece por ser um resultado da transmissão formal do conhecimento em instituições de ensino e ainda de sua relação intrínseca com os anseios políticos em relação à educação nacional.

Dada essa relevância que o currículo representa para a educação, passou a assumir uma função socializadora perante a sociedade, a partir das relações pedagógicas organizadas de acordo com os objetivos curriculares implantados nas instituições de ensino. De acordo com Sacristán (2000, p. 55) o currículo possui um poder de socialização das instituições escolares por meio de ações que fundamenta e, assim,

[...] reflete o caráter de instituição total que a escola de forma cada vez mais explícita, está assumindo, num contexto social no qual muitas das funções de socialização que outros agentes sociais desempenharam agora ela realiza como consenso da família e de outras instituições. Assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos

códigos dos currículos, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos.

Nessa mesma direção, Pacheco (2009) nos chama a atenção para a função social do currículo, considerando-o como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas também nos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das instituições de ensino. Para Arroyo (2011), refere à organização e a função de um currículo nas esferas educacionais e aponta que é tema discutido por pesquisadores, em uma dimensão social, considerando a importância dos aspectos da diversidade na sala de aula de modo mais crítico para atender o direito de educadores e educandos por meio da construção do saber de forma democrática.

A literatura que trata do currículo mostra que os pesquisadores têm concebido suas significações e diversas nuances, que podem ser analisadas em pesquisas sobre essa temática. Para Sacristán (2000), a primeira ação que pode ser analisada sobre as apreciações dessa temática é considerar como ponto necessário da qualificação do campo curricular como instrumento de estudo, para distinguir suas extensões no campo do conhecimento, das orientações técnicas, o envolvimento dos docentes, os caminhos que conduzem a sua construção que transmitem e formam influências no âmbito do sistema curricular pelas determinações políticas. Ao desconsiderar os processos que condicionam a construção do currículo, seu contexto histórico pode-se ter uma visão estática do entendimento dos elementos curriculares. De acordo com esse autor:

Em muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto "engarrafado" em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

As explicações referentes às avaliações das experiências ou dos programas educacionais contêm um sentido do currículo ou das fases e resultados de aprendizagem, considerados importantes na construção do conhecimento. Estando sujeito a aspectos paradigmáticos distintos, o currículo

é utilizado na definição de procedimentos em suas fases de desenvolvimento, sendo a concepção de currículo possuidora de significados diferentes.

Considerar o currículo analisando apenas algumas dessas fases, se torna limitado e cria dificultosas perspectivas de integração das diferenciadas teorias curriculares. Para Sacristán (2000, p. 103), se são tão diferenciadas as concepções sobre a definição do currículo, entende-se que se relacionam a estudos que consideraram apenas algumas partes do processo de mudança do currículo e são parciais. Assim, “[...] o importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações”.

Ao considerar por currículo somente suas prescrições vindas do legislativo, está sendo tratada uma realidade diferenciada do currículo que subsidia o trabalho dos professores e alunos. Isso porque aqueles que trabalham no administrativo acreditam que a mudança curricular se dá a partir das suas decisões, esquecendo que não são elas que guiam a prática pedagógica. Por sua vez, os professores, para programarem suas aulas e colocá-las em prática, não seguem diretamente as prescrições do legislador, as quais já foram traduzidas para chegar até ele.

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. Múltiplos dados de pesquisa apontaram este fato. Os professores, quando prevêm sua prática, através dos planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-texto têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais (SACRISTÁN, 2000, p. 104-105).

Nessa direção um estudo sobre um currículo deve considerar o seu processo de produção de modo a possibilitar conhecer e compreender pontos nevrálgicos dessa transformação e desse modo, poder tomar decisões na prática. Dessa forma, Sacristán (2000, p. 104) apresenta e distingue seis fases, níveis ou momentos, que podem ser considerados no processo de construção, prática e avaliação do currículo, para que se possam compreender as conexões existentes entre esses níveis e que se manifestam simultaneamente

na prática pedagógica, e existem essas outras práticas. Para esse autor “[...] é preciso utilizar, nesses níveis, perspectivas e metodologias diversas, o que mostra que o campo do currículo é também de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos”.

Sacristán (2000) apresenta um modelo de interpretação do currículo que considera sua construção a partir de intersecções existentes entre diferentes campos de atividades que estão inter-relacionados. Para objetivação do currículo, o referido autor define esses níveis considerados no processo de construção do currículo, conforme esquema mostrado na figura 01.

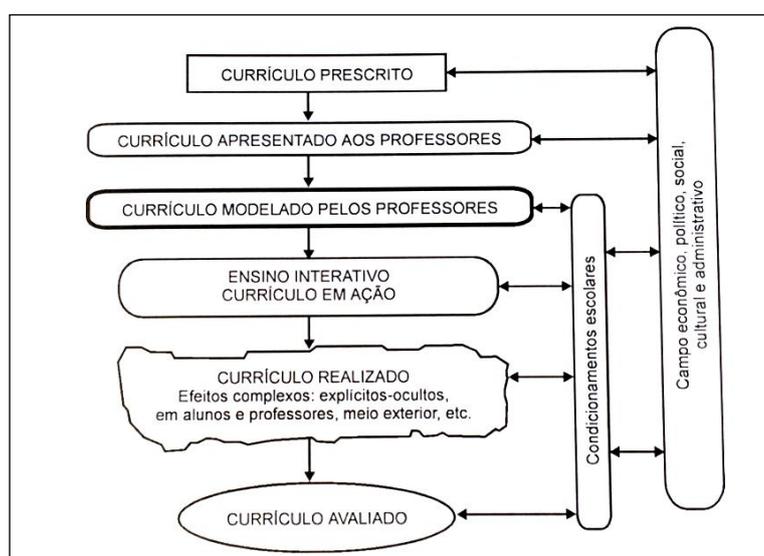


Figura 1 - Modelo de interpretação do currículo por níveis
Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Em relação à primeira fase, “o currículo prescrito”, Sacristán (2000) menciona que em todo sistema educativo as instituições de ensino estão sujeitas às regulações, considerando a sua função social, há sempre a prescrição de quais devem ser os conteúdos abordados no currículo. Dessa forma, trazem referenciais para a ordenação do sistema educativo, cada país a seu modo. Neste estudo, considera-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada um dos cursos pesquisados como o currículo denominado prescrito.

Em relação à segunda fase desse modelo, Sacristán (2000) a nomeia como “O currículo apresentado aos professores”. Nesse nível, por diferentes meios as instituições de ensino traduzem para os docentes os significados e os conteúdos presentes no currículo prescrito, que traz essas indicações de forma muito genérica, e, no entanto, não são suficientes para orientar as atividades

educacionais. Há um distanciamento entre o nível de formação dos professores e o entendimento do currículo conforme prescrito a ponto de conseguir utilizá-lo em sua prática pedagógica. Neste estudo, os Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados são admitidos como o currículo apresentado aos professores.

A terceira fase “O currículo moldado pelos professores” aborda sobre o papel decisivo do professor na construção do currículo com a concretização dos conteúdos e suas significações, influenciado pela sua cultura profissional na tomada de decisões em relação às quaisquer propostas que lhes são feitas. Ao elaborar o seu planejamento de ensino o professor traduz o que está explícito nas propostas curriculares. A título de exemplo, nos cursos de graduação trata-se do plano de ensino elaborado pelos docentes, a partir do projeto pedagógico dos cursos. A atuação dos professores pode-se dar de dois modos individualmente e ou em colaboração com seus pares, o que pode trazer consequências relevantes para a prática pedagógica. Esta fase não pode ser admitida, em virtude deste estudo priorizar os planos de ensino e o pesquisador não conseguir obter esses documentos.

A quarta fase “O currículo em ação” refere à prática real, aquela em que o professor subsidiado pelas teorias e práticas consolida o planejamento que foi elaborado nas tarefas acadêmicas fundamentadas na sua ação pedagógica, ou seja, momento no qual ao currículo é atribuído o significado das propostas curriculares. Sacristán (2000) refere ao ensino interativo que permite obter os resultados previstos nas propostas curriculares. É na prática que ocorrem as influências, as interações, dentre outras ações que possibilitam conhecer o sentido real da qualidade do ensino. Nesta fase consideramos as entrevistas de alunos e professores que tratam da temática na EJA com o pesquisador.

O quinto nível “O currículo realizado”, colocado por Sacristán (2000), aborda os efeitos produzidos forma complexa (sociais, afetivos, cognitivos, morais, dentre outros (no cotidiano das instituições de ensino). Nesse sentido, argumenta que esses efeitos obtidos servem para os docentes avaliarem suas práticas pedagógicas a partir do currículo, efeitos esses tidos como “rendimento” do sistema de ensino ou das práticas. Para Sacristán (2000), esse nível mostra as consequências do currículo, as quais são refletidas na

aprendizagem dos alunos, e na forma de socialização profissional, social, familiar dos docentes.

No sexto nível “O currículo avaliado”, segundo Sacristán (2000), são discutidos aspectos relativos às influências externas sobre os docentes como forma de controle para a validação dos aspectos curriculares, como a obtenção de títulos, culturas, ideologias e teorias pedagógicas, cabendo assim uma reflexão acerca do currículo, desde a sua elaboração e seus objetivos, ou de acordo com os propósitos dos professores. Para esse autor, o currículo avaliado acaba por impor normas para a prática pedagógica do professor e aprendizagem dos alunos e é por meio do currículo avaliado que se tem a dimensão do que significa na prática. As aprendizagens escolares são resultados valorizados na vida acadêmica do aluno e o controle exercido em relação ao saber está relacionado diretamente à função social da educação.

Para Sacristán (2000) cada um desses níveis pode propiciar problemas a serem pesquisados na objetivação do currículo. Para a obtenção de êxito nesse tipo de estudo é mister que se tenha uma visão do processo de concretização e transformação curricular, não considerando cada um desses níveis como desvinculados do pensamento e pesquisa pedagógica. Para esse autor, as práticas que se originam em cada uma dessas fases de transformação do currículo, constituem-se em elementos que interferem na prática pedagógica, embora os meandros em que se decide cada uma seja exterior à escola. Dessa forma, se a educação é um reflexo dos processos sociais e culturais exteriores servindo ou remodelando esses processos de alguma forma, a prática curricular torna-se um bom exemplo desse princípio.

Arroyo (2011, s.p.) defende a importância de repensar os currículos e a docência de modo a inovar as práticas pedagógicas contribuindo com o direito dos educandos e educadores a construção do conhecimento. Para esse autor:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa.

No campo do conhecimento sempre houve tensões, e embora seja dinâmico, é propício à dúvidas, revisões e superações de concepções e teorias

refutadas por novos questionamentos que vêm do real. Nesse cenário, se os currículos ficarem presos à dinâmica do próprio conhecimento acabam por se prender a conhecimentos ultrapassados, ao passo que se abrem para indagações e vivências advindas da dinâmica social, podem se enriquecer e revitalizar, o que torna o território dos currículos pressionado por conhecimentos vivos e de disputas (ARROYO, 2011).

Nesse contexto, os coletivos docentes têm se atentado a essa dinâmica social e do próprio campo do conhecimento de forma a garantir aos discentes conhecimentos mais avivados. No entanto, os esforços acabam sendo limitados pela rigidez estrutural entre componentes curriculares obrigatórios, disciplinas a serem mantidas e a base comum nacional e parte diversificada. Para Arroyo (2011), o que se tem notado é que as diversas resoluções que estabelecem as diretrizes curriculares têm progredido em relação à incorporação de percursos formativos e de aprendizagem; de valores, princípios e concepções avançadas de educação, entretanto, apresentam dificuldades na inovação de formas de organização do trabalho, dos conhecimentos e dos tempos. Para esse autor, construção dos currículos e do conhecimento há necessidade de avançar em dois direcionamentos, abrindo novos tempos-espacos e práticas coletivas de criatividade e autonomia profissional e aprofundando a compreensão das estruturas, concepções, mecanismos que limitam a autonomia e criatividade de forma a entender e avançar para novos rumos da educação.

Para Apple (2017, p. 905), as lutas dentro das escolas “sobre os direitos de professores e sobre o currículo, são essenciais para construir uma educação criticamente democrática, no sentido ‘denso’, em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e em relação a quem toma as decisões sobre esses assuntos”. Ainda para esse autor na construção do currículo, há a necessidade de “continuar a prestar a mesma atenção ao conhecimento em si que se ensina” e as ausências do “conhecimento que não se ensina – em escolas”, e ainda às experiências concretas de professores, estudantes, conselheiros, administradores, zeladores, cozinheiros, secretárias escolares, pais, “membros da comunidade e voluntários, todos que vivem e trabalham nesses prédios que se chamam “escolas” (APPLE, 2017, p. 908).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é qualitativa e exploratória. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18) “a investigação qualitativa é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” e propicia ao pesquisador uma maior compreensão do objeto estudado. Também tem aspectos de estudo exploratório pois busca levantar possíveis hipóteses em relação ao fenômeno estudado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Conforme já referido, esta pesquisa investigou os cursos de licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia, ou seja, que formam professores para atuarem no ensino fundamental I e II e ensino médio, níveis que acolhem a educação de idosos EJA, tema em questão.

Uma das fases deste estudo, a primeira, foi construir um referencial teórico com artigos e teses, analisar as legislações educacionais que abordam a temática da formação docente no contexto da inserção dos idosos na Educação de Jovens e Adultos. Também foram analisados os currículos desses cursos, quais sejam: as respectivas diretrizes curriculares nacionais e projetos pedagógicos.

Em uma segunda fase foi realizada uma pesquisa de campo na Universidade do Estado da Bahia, campus Barreiras-Ba. Na figura 2 o mapa que mostra os Campi da UNEB.

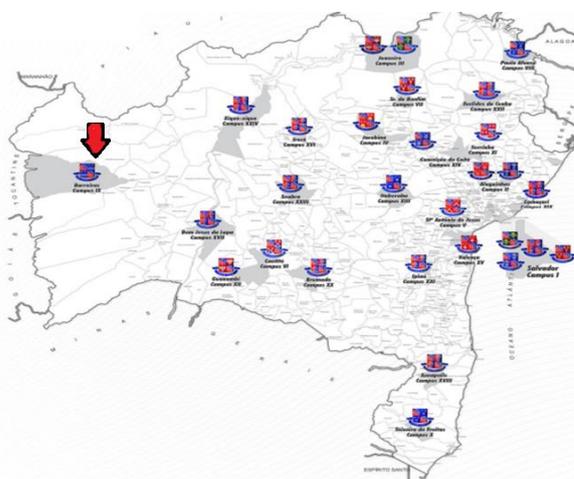


Figura 2 - Mapa de localização dos Campi da UNEB
Fonte: (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 11)

Foram três visitas a cada um dos cursos. No dia 24 do mês de abril de 2019 foi realizada a primeira visita e nessa ocasião foi apresentada a intenção desta investigação aos respectivos coordenadores dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Biologia, considerados nesta pesquisa.

O coordenador do Curso de Pedagogia-Noturno autorizou a realização desta pesquisa com alunos e professores desse curso. Em conversa informal, salientou que os alunos matriculados e frequentes no oitavo período desse curso ainda cumprem outras disciplinas em turnos diferentes. No período noturno da Pedagogia estavam frequentando apenas oito (8) desses alunos, dos quais sete (7) responderam ao questionário desta pesquisa. Em relação aos professores desse curso estavam atuando dois professores nas disciplinas Estágio e na disciplina referente à EJA, sendo que apenas um (1) participou deste estudo respondendo ao questionário.

Em relação ao curso de Matemática-Licenciatura, o coordenador também autorizou a pesquisa com alunos e professores. A informação dada é que esse curso funciona no período matutino e que os alunos que estão no oitavo período desse curso estão realizando o Estágio, em um número de oito (8) alunos, dos quais quatro (4) participaram desta pesquisa. Em relação aos professores desse curso, dois estão afastados para doutorado e tem quatro atuando como docentes desse curso, sendo dois efetivos e dois contratados. Apenas um (1) desses professores participou respondendo ao questionário desta investigação.

No que se refere ao curso de Letras-Licenciatura funciona nos períodos, vespertino e noturno. Em contato com a coordenação desse curso, que autorizou a participação de alunos e professores nesta pesquisa, não foram dadas mais informações. Em relação aos alunos que estavam matriculados e frequentes no estágio desse curso, onze (11) participaram desta pesquisa. Em relação aos professores, dois atuam em Estágio e Currículo e apenas um professor respondeu ao questionário.

Assim participaram no total vinte e dois (22) alunos e três (3) professores respondendo ao respectivo questionário. Para os alunos o questionário “Percepções de alunos de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos” (Apêndice A) é constituído por cinco(5)

questões abertas e dissertativas e o questionário para os professores participantes deste estudo denominado “Percepções de professores de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos” (Apêndice B) também é constituído por cinco (5) questões abertas e dissertativas, que abarcaram suas concepções sobre aspectos da formação docente para atuação na EJA observando o estatuto do idoso.

Mais especificamente, a pesquisa de campo se deu em dois momentos, sendo que no primeiro, os alunos e os professores participantes conheceram os objetivos desta investigação e receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para leitura e assinatura, concordando ou não, em participar desta pesquisa. Em um segundo momento, os pesquisados responderam a próprio punho os referidos questionários impressos em folha A4, de modo que todos puderam participar.

3.1 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS

As análises dos dados coletados, tanto na pesquisa de campo quanto na bibliográfica, foram realizadas de forma qualitativa à luz das teorias estudadas e de aspectos da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016, p. 48) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para analisar comunicações visando obtenção de indicadores em procedimentos sistematizados e objetivos a partir da descrição do conteúdo das mensagens. Assim, o pesquisador pode realizar inferências de conhecimentos referentes às condições de produção e ou recepção dessas mensagens. Desse modo, essa metodologia pode ser utilizada na leitura e interpretação de conteúdos de variadas classes e tipos de materiais originários de comunicação verbal.

Mais especificamente, em um primeiro momento, foi realizada uma leitura cuidadosa e aprofundada das respostas dos participantes deste estudo aos respectivos questionários no intuito de identificar categorias temáticas que se evidenciaram e serviriam como base norteadora das análises, respeitando o que postula Bardin (2016). Conforme já referido, essas respostas foram registradas a próprio punho por eles nos questionários impressos e posteriormente foram digitadas em um documento *Microsoft Word*, que foi

importado no software MaxQDA, um software de análises qualitativas, para auxiliar na organização e apresentação desses dados. As categorias temáticas identificadas, representativas das concepções dos pesquisados, foram cadastradas como códigos no MaxQDA. A cada uma dessas categorias temáticas ou códigos no MAXQda foi atribuída uma cor representativa escolhida pelo pesquisador. Após essa codificação em um segundo momento, os segmentos das respostas que se relacionavam com esses códigos foram marcados e alocados para cada uma dessas categorias temáticas.

Para as análises, seguindo Bardin (2016), foram decompostos com posterior reconstrução dos significados, de modo que foi propiciada a compreensão das concepções e representações dos docentes e discentes pesquisados em relação à construção do currículo, frente à formação dos licenciandos para a atuação na EJA. Essas análises foram realizadas de acordo com as três etapas colocadas por Bardin (2016): 1ª) pré-análise: o material utilizado para a coleta de dados foi organizado, de modo a auxiliar o entendimento do fenômeno estudado. É nessa etapa que foram realizados os levantamentos, foram organizadas as informações coletadas e definidos os objetivos dessa fase. 2ª) exploração do material: nessa segunda etapa foi realizada uma leitura aprofundada dos dados coletados, com base nas questões de pesquisa e referencial teórico. É nessa etapa que emergiram as categorias temáticas evidenciados nas leituras das respostas dos participantes aos questionários. 3ª) Interpretação inferencial: nessa fase ocorreu a análise propriamente dita, com reflexões mais aprofundadas de modo a estabelecer inferências a partir da interpretação dos dados, subsidiada pela fundamentação teórica. Para Bardin (2016) nessa fase é relevante que o pesquisador conheça a realidade estudada e perceba as nuances presentes nas respostas dos pesquisados, através de conceitos que exteriorizam, expressões utilizadas, contradições apresentadas e repetições presentes em suas respostas aos questionários.

4 OS CURRÍCULOS DE CURSOS DE LICENCIATURA

Esta seção traz sobre “4.1 O currículo prescrito: diretrizes curriculares nacionais” que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, das DCN para a Pedagogia, DCN para os cursos de Matemática e DCN para os cursos de Letras. Em 4.2 “O currículo apresentado aos professores: projetos pedagógicos dos cursos” delinea sobre os PPC dos cursos pesquisados.

4.1 O CURRÍCULO PRESCRITO: Diretrizes Curriculares Nacionais

A primeira fase de objetivação do currículo, o currículo prescrito conforme Sacristán (2000) é o currículo prescrito. Elaborado pelos legisladores, traz apontamentos a serem seguidos para a construção de um currículo apresentado aos professores. No caso deste estudo, nas licenciaturas, essa primeira fase é a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que posteriormente fundamentam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Neste estudo estão analisadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, instituídas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos que tratam das orientações para essa modalidade de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Letras.

A escolha desses cursos se deve ao fato do pesquisador, autor desta investigação ser professor na Educação de Jovens e Adultos, o curso de Pedagogia por ser a base para atuação docente nos cinco anos iniciais do ensino fundamental; Matemática e Letras-Licenciatura por serem disciplinas com maior número de aulas na escola básica e serem consideradas nacionalmente como base da formação.

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 trouxe inovações no sentido de organizar e orientar o processo formativo dos docentes, definindo “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Cabe ressaltar que essas diretrizes têm como foco a melhoria da qualidade da educação nos diversos níveis e modalidades de educação básica no país, por meio das políticas públicas de formação docente, para atender às demandas dos alunos. Em seu Artigo 2º, trata dos aspectos normativos da formação de professores para a atuação nos diferentes níveis de ensino, considerando que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim, percebe-se que essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, trazem um importante reconhecimento na formação docente para atender os estudantes nos diversos níveis e modalidade de educação, como forma de atender melhor essa diversidade nos espaços de aprendizagem, principalmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o preparo dos professores nas instituições formadoras, o Art.3 dessa Resolução define formação inicial e continuada que são destinadas à preparação dos docentes para a atuação no magistério de forma contextualizada, a fim de garantir com qualidade, os direitos e objetivos da construção do conhecimento, considerando os princípios fundamentais da formação inicial regidos pelas legislações educacionais vigentes no país. Em

seu parágrafo 5º que trata dos princípios da formação docente, é importante ressaltar que:

Art.3 § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 4).

Apesar dos avanços trazidos por essa Resolução nº 02/2015, no que se refere à organização dos cursos de licenciaturas, dos princípios e da formação profissional dos docentes para atuação nas diversas modalidades e níveis de ensino, os alunos idosos não foram citados em nenhuma das orientações desse documento como público pertencente à Educação de Jovens e Adultos. Ainda sobre essa temática, Art. 13 da referida Resolução, afirma que os cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica seja organizados por componentes curriculares ou por campo de conhecimento de forma interdisciplinar, integrado à docência na educação básica, aos processos educativos escolares e não escolares, a construção e difusão do conhecimentos científicos, educacionais e tecnológicos, por meio das orientações curriculares nacionais, considerando também os conteúdos específicos que tratam da diversidade na formação.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

É importante ressaltar que a formação de professores para atuação com os idosos nas turmas da EJA na atualidade, se tornou uma necessidade e um desafio diante das transformações da sociedade causadas pelo aumento da expectativa de vida das pessoas idosas no país e pelo retorno desses estudantes nas instituições de ensino da educação básica e superior.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia

A começar pelo curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. De acordo com o Art. 2º dessa Resolução de 2006, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia são aplicáveis à formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional e em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. Entende-se a docência como uma:

§ 1º [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Ainda em relação à normatização apresentada no artigo 2º, inciso § 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia deverá se organizar com estudos teórico-práticos, pesquisas e reflexões com caráter crítico de modo a propiciar um planejamento, realização e avaliação de ações educativas e a aplicação ao campo da educação contribuindo com conhecimentos psicológicos, filosóficos, sociológico, político históricos, dentre outros.

De acordo com o artigo 3º dessa Resolução, os estudantes de Pedagogia no processo de formação, deverão trabalhar com um conjunto de informações e habilidades formado por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos com base em princípios democráticos, interdisciplinares, ética, sensibilidade afetiva e estética e relevância social. Já no Art. 5º trata das aptidões que o egresso do curso de Pedagogia deverá ter, dentre as quais podem-se citar aquelas que de algum modo, referem à Educação de Jovens e Adultos mesmo que implicitamente, quais sejam:

- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, s.p.).

Em relação ao Art. 6º Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, trata da estrutura que os cursos de Pedagogia devem oferecer, respeitando a diversidade nacional e a autonomia que as instituições têm sobre a parte pedagógica dos cursos, que abarca um núcleo de estudos que considere a diversidade da sociedade brasileira com base na literatura pertinente e nas realidades educativas com reflexões e ações críticas. Nesse sentido deve contribuir com o desenvolvimento das pessoas e da sociedade por meio da articulação de princípios e concepções de diferentes áreas que pertençam ao campo da Pedagogia; utilizar em situações de aprendizagem o conhecimento multidimensional referente ao ser humano.

Além desses, nessa Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 consta que o curso de Pedagogia deve propiciar a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”; e ainda deve abordar o “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 3).

No que se refere à integralização do curso de Pedagogia o Art. 8º estabelece que nos termos do projeto pedagógico da instituição, deverá ser efetivada por meio de disciplinas e outras atividades orientadas no campo da Educação; práticas de docência e gestão educacional, atividades e o estágio curricular. Mais especificamente, de acordo com essa Resolução, o estágio deverá ser realizado no decorrer do curso de “modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não- escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e

competências” nos diferentes níveis e modalidades: a) Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; b) nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional; na d) “Educação de Jovens e Adultos” e f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5).

4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura

O Parecer nº 1.302 do CNE/CES /2001, aprovado em 06 de novembro de 2001, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. No que se refere ao curso de matemática licenciatura essas diretrizes intentam assegurar que os egressos tenham sido preparados de forma adequada para uma carreira na qual utilizem a Matemática de modo essencial em um processo de aprendizagem contínua. Desse modo, para o Licenciado em Matemática espera-se as seguintes características:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001, s.p).

Em relação às competências e habilidades o licenciado em Matemática deverá ser capaz de, por exemplo, formular propostas de ensino e de aprendizagem de Matemática para a educação básica, que abrange o ensino fundamental II e ensino médio. Outras habilidades e competências referidas nesse parecer:

b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (BRASIL, 2001, p. 4).

Em relação aos conteúdos que o licenciando em matemática tem no curso, além dos específicos relacionados à área devem ser incluídos os conteúdos da matemática da Educação Básica, de acordo com as diretrizes específicas para esse nível de ensino. Como atividades complementares o licenciando ainda desenvolve o estágio na escola básica, momento no qual inicia em tomadas de decisões, reflexões sobre sua prática e criatividade na ação pedagógica, com visão de que a prática gera novos conhecimentos.

Observa-se, portanto, que nessas diretrizes para a Matemática licenciatura, não há especificamente alguma referência à educação de jovens e adultos, entretanto, sabe-se que esse profissional atua na educação de jovens e adultos, tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio.

4.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Conforme já referido, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 estabeleceu também as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras-licenciatura que considera os desafios da educação superior frente às transformações na sociedade, no mercado de trabalho e exercício profissional. A área de Letras põe em evidência a “relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (BRASIL, 2001, s.p.). Dessa forma, os cursos de Letras devem ser estruturados de forma flexibilizada no sentido de propiciar ao licenciando opções de construção do conhecimento e inserção no mercado de trabalho.

Enquanto princípios formativos curriculares que norteiam o curso de licenciatura em Letras, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, afirma que o mesmo deverá estar pautado na flexibilização, na conscientização da diversidade,

variedade do conhecimento trazido pelo aluno no que se refere sua formação anterior, as motivações e perspectivas em relação ao curso para o exercício da carreira profissional. Desse modo, para responder às demandas sociais e aos princípios expostos, a flexibilização curricular é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 24).

No que tange ao perfil dos formandos, o Curso de Letras tem por objetivo “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (PARECER CNE/CES nº 492/2001).

Entre as competências e as habilidades orientadas por esta resolução para o curso de Letras, pode-se ser citar duas delas como relevantes para a formação docente: “o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio e domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (PARECER CNE/CES nº 492/2001).

Nesse sentido, percebe-se uma junção de dois eixos de formação profissional relacionados à aquisição do conhecimento e os métodos adequados ao desenvolvimento trabalho docente nas diversas áreas do saber. Os conteúdos curriculares para o curso de Letras abarcam aqueles caracterizadores básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários e os conteúdos caracterizados de formação profissional em Letras. Além desses, deverão ser incluídos conteúdos estabelecidos para a educação básica tendo inerentes as didáticas próprias e pesquisas.

No que se refere à realização do estágio por parte dos estudantes de licenciatura em letras, é importante mencionar que essa etapa como uma das mais importantes na graduação por permitir o contato com as práticas docentes

na sala de aula, nas turmas de nível fundamental e médio do ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Assim, o estágio acaba sendo um momento de conhecimento da realidade da vida cotidiana no ambiente escolar e de reflexão da prática docente como norte para o exercício da profissão, oferecendo assim uma formação significativa para os estudantes de graduação nas instituições de ensino superior e na educação básica.

Além dessas orientações dos aspectos curriculares da licenciatura, é importante citar os estágios orientados como componentes primordiais na formação profissional dos professores. Nesse sentido a referida resolução nº 492/2001, define que “estágios são atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada” (BRASIL, 2001, p. 10). No entanto, percebe-se que as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, não contemplam o público da EJA, principalmente os estudantes idosos no processo de formação inicial de professores.

4.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído como um campo de investigação e de questionamentos no que se refere a sua organização curricular e a formação de professores para atender seu público no processo de ensino-aprendizagem de forma diferenciada, considerando assim as suas peculiaridades de faixa etária e a defasagem escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre essa modalidade de ensino, a Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e Jovens e Adultos, afirma que a mesma deve ser ofertada de forma obrigatória sendo “observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, considerando também à sua diversidade” (BRASIL, 2000, p. 1).

Por ser uma modalidade de ensino que abarca estudantes que muitas vezes não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, a LDB nº 9394/96, art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já havia reconhecido o direito a escolarização desse público com uma dimensão maior, respeitando as condições de vida e de trabalho o ensino fundamental e médio. Assim, a Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, também normatizou o direito a escola desses alunos no prosseguimento dos seus estudos, respeitando na oferta e na estrutura os componentes curriculares do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000).

É possível perceber que a Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB orienta que as instituições e os sistemas de ensino nacional, considerem a garantia da identidade própria na organização e no processo de ensino-aprendizagem quando da oferta dessa modalidade de ensino. Sobre os elementos que compõe o currículo, o artigo 5º da Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB, define que

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p. 4).

Ao considerar as características da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a mesma resolução determina e orienta a formação dos professores nas instituições de ensino superior para atuar na docência com o público da EJA. Em relação a esse ponto, o artigo 17 da Resolução nº 1/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, afirma que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 4).

O artigo 17 da Resolução nº 1/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos apresenta princípios relevantes no que se refere às orientações da formação inicial e continuada dos profissionais para atuarem com procedimentos pedagógicos apropriados com os estudantes da escola básica na EJA. O artigo 17 dessa Resolução apresenta, no contexto da formação docente, a utilização de métodos e técnicas que contemplem linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem, que é primordial para o direcionamento das práticas pedagógicas mais adequadas à diversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos espaços educacionais.

4.2 O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES: projetos pedagógicos dos cursos

As diretrizes curriculares nacionais subsidiam a elaboração e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, neste estudo, das licenciaturas. Esses projetos pedagógicos são elaborados a partir das DCN específicas de cada curso, o currículo prescrito. Neste estudo, conforme já referido anteriormente, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura estão sendo admitidos como o currículo apresentado aos professores, conforme colocado por Sacristán (2000). Para esse autor essa é a fase de construção do currículo em que as instituições de ensino traduzem para professores os significados e os conteúdos advindos por meio do currículo prescrito, neste estudo, as DCN dos cursos pesquisados.

4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) faz menção a EJA incluindo ou não os idosos nos seguintes componentes curriculares: “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares”, “Pesquisa e Estágio II: Estágio em

Educação Infantil” e “Pesquisa e Estágio III: Estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, organizados em três períodos com uma carga horária de 400 horas de atividades teóricas, elaboração de projetos e socialização das atividades; e ainda os componentes curriculares “Educação de Jovens e Adultos” e “Processos de Alfabetização”, cada um com carga horária de 60 horas. De acordo com Severo (2018, p. 4), a educação pode ser concebida como um âmbito da realidade humana e a Pedagogia

[...] é uma Ciência que, em sua dimensão científico-filosófica, fundamenta conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos; em sua dimensão tecnológica, descreve o processo educativo a partir de ferramentas e modelos úteis à prática; e que, em sua dimensão praxiológica, estabelece princípios normativos e operações aplicativas que regulem as práticas educativas reflexiva e criticamente.

A prática do estágio supervisionado nos diferentes cursos de licenciatura é uma ação importante na formação inicial dos professores para a atuação nos níveis de ensino da educação básica. O estágio orientado deve ser, segundo Araújo e Ribeiro (2016), uma ação contínua no processo de formação e qualificação profissional dos estudantes de graduação, como sujeitos ativos de modo que a aprendizagem acerca da profissão se concretize no contexto da teoria e da prática docente nas instituições de ensino.

A orientação do estágio do curso de Pedagogia segue orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. No entanto, é preciso reconhecer que a referida resolução, em seu Artigo 08, inciso IV não cita os idosos como estudantes pertencentes a EJA nas orientações apresentadas para o estágio supervisionado.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos (BRASIL, 2006).

A formação docente e o cotidiano escolar devem fazer parte desse processo pela sua relevância para trabalho pedagógico dos futuros professores na sala de aula nos diversos níveis de ensino. Araújo e Ribeiro (2016, p. 1724) reforçam que, “a formação inicial dos professores não deve ser um processo alheio ao contexto escolar, ao processo educacional vivenciado dentro das escolas brasileiras, pois, é a integração dos mesmos com seu futuro campo”.

4.2.1.1 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços Não Escolares”

O componente curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares”, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia pesquisada, é realizado no 5º semestre e os estudantes têm 40h para o aprimoramento dos estudos teóricos e organização de projetos educacionais, 60h para execução do projeto e 5h para socialização das atividades do estágio com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços de ensino-aprendizagem não formais. A Figura 3 mostra a inserção desse componente curricular no rol de disciplinas do 5º período do curso de Pedagogia.



Figura 3 - Sétimo eixo temático articulador
Fonte: (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 237)

Esse componente “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares” apresenta a seguinte ementa:

Discute as concepções de Estágio. Estuda as diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação

diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não – formais. A organização do trabalho pedagógico, em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares; processos de investigação e reconhecimento da realidade para a elaboração e execução de projeto de estágio em contextos não escolares. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 289).

Compreende-se que essa ementa tem como propósito a discussão sobre as concepções de Estágio com os licenciandos. Mesmo sendo uma ação pedagógica realizada em espaços não escolares, estágio é uma oportunidade em que os graduandos podem estabelecer contato com a realidade das instituições de ensino. Nesse sentido, Miranda (2015, p. 36944) argumenta que “é preciso repensar os espaços formativos de estágio, entre eles os não escolares; pensar os agentes do estágio e suas contribuições para todos os envolvidos (escolas, espaços não escolares, estudantes, professores formadores e universidade)”.

Concordando com esse argumento, Silva (2018, p. 196), afirma que “o estágio supervisionado é uma experiência fundamental para a formação de futuros educadores, por permitir o contato direto com um dos possíveis espaços de atuação do/a pedagogo/a”. Em relação à relevância do estágio supervisionado como componente orientado no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia para a prática docente, Silva e Gaspar (2018, p. 207) argumentam que:

É inquestionável a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores.

Desse modo, esse componente curricular articula de forma a oportunizar os educandos a compreenderem as diferentes relações no campo de estágio, como também os saberes e competências que devem estar inerentes à uma formação do pedagogo para que possa atuar profissionalmente em espaços não- formais.

Há proposta ainda, nesse componente curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares”, para o estudo sobre a organização do

trabalho pedagógico, do ponto de vista de elaboração e execução de projetos educacionais em espaços não escolares com diferenciados públicos como: crianças, jovens, adultos e idosos. Esses espaços permitem aos graduandos a aquisição de novos conhecimentos, a partir do contato das diferentes formas de aprendizagem, de acordo a especificidade de cada público.

Sobre a prática do estágio em instituições não escolares, tem-se um público diferenciado, sendo necessário entender e respeitar os tempos e condições de aprendizagem de cada um: crianças, jovens, adultos e idosos que necessitam de metodologias mais apropriadas à sua idade e inclusivas por parte dos professores. Nesse sentido, Costa e Braga (2018) afirmam que para atender as especificidades dos idosos na EJA é preciso buscar conhecer quem são esses alunos que integram essa modalidade de ensino, a fim de proporcionar uma prática pedagógica baseada em metodologias que considerem as suas necessidades na construção do conhecimento.

Percebe-se nesse contexto, a importância da relação entre a teoria discutidas nas IES no processo de formação docente das licenciaturas do curso de Pedagogia e a prática como instrumento de adequação de metodologias para o atendimento mais apropriado dos alunos nesses espaços de formação. Nessa direção, Freire (1996), nos chama a atenção defendendo a formação docente como requisito importante para a melhoria das práticas dos professores frente à diversidade de alunos, podendo ser em espaços formais ou não formais.

Pode-se dizer que a prática do estágio consiste em uma proposta pedagógica de mediação do conhecimento entre os licenciandos e os alunos, pois a educação em espaços não escolares pode contribuir com a aprendizagem de diferentes públicos. Pode ainda oferecer um contato direto com as demandas que cada um necessita para desenvolver suas habilidades na aquisição do saber docente nessas instituições não escolares.

Nessa direção a proposta dessa disciplina é levar os licenciandos a conhecerem os contextos não escolares em que vão realizar o estágio, em prol da elaboração e execução do projeto de estágio. Além disso, essa disciplina de estágio deve, segundo a ementa, ter uma articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa realizado pela IES e ainda promover um

acompanhamento da construção do Trabalho de Conclusão de Curso pelos licenciandos em Pedagogia.

Mais especificamente, o componente curricular “Pesquisa e Estágio em Espaços não Formais”, constante do PPC do curso de Pedagogia da UNEB, também apresenta os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos:

1. Planejamento e plano de ensino;
2. Memória e produção de saberes em espaços educativos não-formais;
3. A educação ambiental encontrando a educação de jovens e adultos nos diferentes espaços educativos;
4. Espaços de formação do profissional de educação: saberes e movimento em rede; sobre o dilema saber popular versus saber acumulado;
5. Cultura, cultura de massa, cultura popular e cultura política;
6. Terceira via, terceiro setor e ONGs: espaço de um novo associativismo;
7. Pedagogia: identidade e formação – o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 289).

No tocante a esse primeiro conteúdo programático “Planejamento e plano de ensino” do componente curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares”, possibilita aos professores da Pedagogia propiciarem aos licenciandos uma formação direcionada para uma organização pedagógica em suas ações como educadores. Pode-se dizer que, o planejamento consiste em um conjunto de instrumentos que se articulam com o plano de ensino no sentido de direcionar, de forma organizada, a prática pedagógica com o público-alvo nesses espaços não escolares. De acordo com Sacristán (2000), ao elaborar o seu planejamento de ensino, o profissional da educação traduz o que está explícito nas propostas curriculares para adequar às necessidades dos educandos, ou seja, uma formação para uma prática pedagógica bem direcionada aos objetivos curriculares e necessidades do público-alvo com quem vai atuar.

O segundo conteúdo programático “Memória e produção de saberes em espaços educativos não-formais”, proposto nesse componente curricular, pode possibilitar refletir e entender que as instituições de ensino formais não são o único lugar de construção do conhecimento e de transformação do saber. Existem outros espaços de mediação do saber que também podem oferecer condições para acontecerem diversas formas de aprendizagem, por meio da

interação de culturas e experiências trazidas pelos sujeitos dessa formação com uma linguagem própria desse público.

Compreende-se que essa forma de aquisição do conhecimento com a valorização do saber dos educandos, está relacionada com o método de alfabetização defendido por Paulo Freire como Círculo de Cultura, com palavras e vocabulários geradores do conhecimento de forma experiencial. Nesse sentido, para esse educador, a construção do conhecimento pode ocorrer a partir do uso de métodos dialógicos, partindo da realidade local e do vocabulário popular da vida cotidiana dos trabalhadores.

No que se refere ao terceiro conteúdo programático “A educação ambiental encontrando a educação de jovens e adultos nos diferentes espaços educativos”, é necessário entender que essa temática está voltada à formação e conscientização de dos licenciandos, frente aos espaços em que vivem e se relacionam na sociedade, de modo lhe permita uma atuação na EJA em diversificados contextos, voltada para reflexões sobre ações em prol da educação ambiental. Para Carvalho e Melo (2018, p. 215), ao propiciar “que os estudantes da EJA desenvolvam temáticas que possibilitem refletir sobre sua relação com o meio ambiente, eles serão capazes de multiplicar estas ações em uma maior escala e contribuir para melhorar sua qualidade de vida e beneficiar o meio ambiente”. Ainda pode-se dizer que esse tipo de formação contribui para a cidadania e o viver bem em sociedade.

O quarto conteúdo programático “Espaços de formação do profissional de educação: saberes e movimento em rede; sobre o dilema saber popular versus saber acumulado”. Os espaços de formação do profissional da educação além ser um lugar de construção de saberes teóricos e metodológicos em rede, podem abarcar também os saberes populares trazidos pelos licenciandos em Pedagogia de modo a interagirem com o saber acumulado. Esse exercício na graduação pode permitir-lhes uma atuação nessa mesma direção na EJA nos espaços escolares e não escolares, valorizando os saberes trazidos pelos alunos e sua relação com os saberes acumulados.

Nessa direção, Pacheco e Silva (2015) argumentam que a formação inicial nos cursos de licenciaturas deve possibilitar aos licenciandos uma maior

compreensão do fazer pedagógico para desempenhar o seu trabalho nas instituições. É uma forma de oportunizar ao futuro professor elementos para que possa assumir uma prática docente enfrentando as dificuldades de seus alunos e apoiando suas ações com fundamentos teóricos apropriados.

No que tange ao quinto conteúdo programático “Cultura, cultura de massa, cultura popular e cultura política” refere à uma temática relevante na formação dos alunos do curso de Pedagogia. Todos se encontram imersos em uma cultura e são influenciados pela cultura de massa, que por sua vez reflete a cultura popular e a cultura política. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação e Desporto abordam os Temas Transversais, dentre os quais se encontra a Pluralidade Cultural. Trata-se de uma temática que pode viabilizar o docente da escola básica e a comunidade escolar a promoverem uma educação que privilegie a formação de cidadãos participativos e reflexivos (BRASIL, 1998).

A problemática do multiculturalismo tem despertado, segundo Ciliato e Sartori (2015), o interesse no meio educacional, de forma a haver a problematização e reflexão sobre as atitudes dos alunos em relação ao outro, às diferentes etnias, religiões, raças, dentre outros. Para que a formação dos alunos seja realizada no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um aprendizado significativo e conhecimento de seus direitos e deveres, de acordo com princípios e valores morais, é necessário que a comunidade escolar perceba a riqueza que reside na pluralidade cultural e a contribuição desses aspectos referentes à diversidade. Entretanto, trabalhar a Pluralidade Cultural ou Multiculturalismo no ambiente escolar implica em rever práticas educacionais, de modo a oferecer aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens e identidade, com valorização das diferentes culturas e construção da própria autoestima.

O sexto conteúdo programático “Terceira via, terceiro setor e ONGs: espaço de um novo associativismo” pode propiciar aos licenciandos em Pedagogia conhecerem e discutirem as transformações da sociedade, um modo de sua formação não ficar restrita a atuação com o público dos espaços escolares. Esse viés permite pensar e realizar práticas em outros ambientes,

como por exemplo, associações, sindicatos, empresas, ONGs, hospitais, dentre outros. Para Severo (2018, p. 5).

Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos em que as pessoas necessitam atuar através do uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado, em sua agenda de trabalho, objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico.

Segundo Garé (2014, p. 54) “a educação não formal consegue satisfazer muitas lacunas deixadas pela educação formal, em função do seu grande potencial de alcance, graças à sua liberdade e mobilidades para gerir suas práticas pedagógicas”. De acordo com Severo (2018, p. 6)

[...] as práticas de ENE na sociedade brasileira assumem um caráter mais institucionalizado na esteira da expansão do associativismo no terceiro setor, circunstância que evidencia o protagonismo de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no campo da educação não formal, ainda que nem todas reflitam concepções educativas críticas e emancipatórias, haja vista sua vinculação a ideologias neoliberais de suas entidades financiadoras e da própria política que tornou as ONGs um mecanismo que suplanta responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado.

Assim, o componente curricular “Pesquisa e Estágio I: Estágio em Espaços não escolares”, nesse sexto conteúdo contempla que a formação desses profissionais da educação deverá ser também para uma atuação nessas organizações, com experiências no campo de estágio supervisionado e de trabalho.

Em relação ao sétimo conteúdo programático “O trabalho pedagógico nos processos educativos não escolarizados”, constante em Estágio I, nota-se que esse componente curricular apresenta teorias (ações) voltadas para a formação dos licenciandos no sentido de reconhecer os múltiplos espaços escolares não formais como campo de trabalho. Segundo palavras de Severo (2018, p. 5), a Educação Não Escolar (ENE)

[...] consiste em um termo cuja conceituação resulta de uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola. Se, na maior parte do tempo, a Pedagogia e a sociedade, em geral, deixaram de focalizar a ENE como problema pedagógico, a atualidade tem sido cenário de proliferação de iniciativas cada vez mais visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem.

Ainda para esse autor, a Educação Não Escolar consiste em “um objeto legítimo da Pedagogia que requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica” (SEVERO, 2018, p. 5).

Para Severo (2018), o reconhecimento do trabalho pedagógico nesses espaços não escolares tidos como não formais, evidencia uma importante mudança no campo da formação nas licenciaturas, como meio para garantir uma prática pedagógica mais efetiva. Desse modo, torna-se de relevância abordar o caráter pedagógico da Educação não escolar e “ressaltar a sua importância para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se” (SEVERO, 2018, p. 3).

4.2.1.2 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio II: Estágio em Educação Infantil”

No que tange ao componente curricular “Pesquisa e Estágio II: Estágio em Educação Infantil” é voltado apenas para o ensino infantil e realizado pelos licenciandos em pedagogia, no 6º semestre desse curso, com carga horária de 150h, dividida do seguinte modo: “55h para aprofundamento teórico, orientação e organização do projeto de estágio, 90h para execução do projeto e 5h para socialização do estágio” (2011, p. 331), conforme mostra a Figura 4.

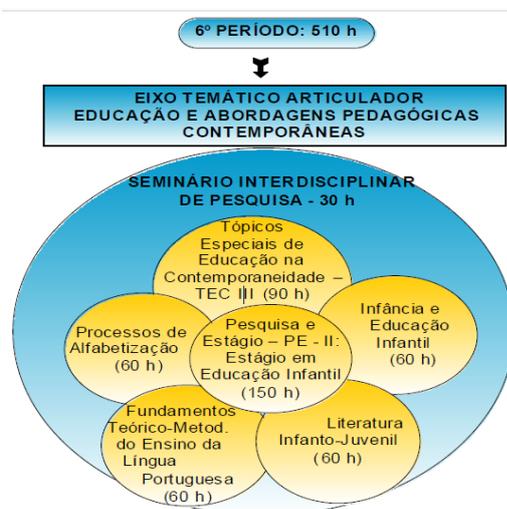


Figura 4 - Sexto eixo temático articulador
Fonte: (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 237)

Conforme pode-se notar, o Estágio II se localiza no eixo temático articulador “Educação e Abordagens Pedagógicas Contemporâneas”. O Estágio é um momento de interação da teoria estudada no curso de Pedagogia e a prática docente, permitindo assim o conhecimento mais aprofundado das realidades do público que pretende atuar nas instituições de ensino.

Trata-se de um estágio que permite aos licenciandos em Pedagogia elaborarem e executarem o projeto de estágio no âmbito da educação infantil, oferecida em pré-escolas ou creches. Esse Estágio visa a construção do conhecimento e saberes acerca da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, que o licenciando conheça a realidade escolar do campo de estágio. Para Silva e Gaspar (2018, p. 208), o estágio consiste em um momento em que os alunos da Pedagogia,

[...] interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula.

Esse componente curricular “Pesquisa e Estágio II: Estágio em Educação Infantil” apresenta a seguinte ementa:

Discute sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil; processos de investigação e conhecimento da realidade do campo da educação infantil. Elabora e executa projeto de estágio em educação infantil em creches ou turmas de pré-escola. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 300).

Para que essa ementa seja cumprida, o conteúdo programático apresentado no Estágio II compreende:

1. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil; 2. Os processos de investigação e conhecimento da realidade do campo da educação infantil; 3. A elaboração e execução de projeto de estágio em educação infantil em creches ou turmas de pré-escola; 4. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 300).

O estudo e discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil é um tema cunhado por Martínez (1997), o qual formulou o Sistema Didático Integral, que compreende aspectos da necessidade de inovação nas formas de realizar o trabalho pedagógico, ou seja, possibilidades

de seleção e organização dos conteúdos de ensino, conhecimento da realidade do campo da educação infantil, criatividade na determinação dos objetivos de aprendizagem; na flexibilidade das metodologias de ensino e na seleção dos materiais didáticos, dentre outros.

O Estágio na educação infantil em creches ou turmas de pré-escola, permite aos licenciandos em Pedagogia conhecerem a realidade desse público infantil e as problemáticas a serem enfrentadas na futura docência. O Estágio é compreendido, segundo esses autores, como campo de conhecimento e “a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 204), e se constitui como uma atividade investigativa e pedagógica que envolve refletir sobre questões educativas e elaborar planos de intervenção que possa auxiliar a escola na amenização de problemas que enfrente no seu cotidiano. Assim, significa um espaço de aprendizagem e construção de identidade docente.

Da mesma forma do Estágio I, esse Estágio II deve ter sempre articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e a produção do trabalho de conclusão de curso. Isto porque o estágio é um campo investigativo, de intervenções em que a pesquisa pode subsidiar as ações necessárias e benéficas para o público atendido.

4.2.1.3 Componente Curricular “Pesquisa e Estágio III: Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”

No que tange ao componente curricular “Pesquisa e Estágio III: Estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental” é realizado no 7º semestre do curso de Pedagogia e está direcionado às séries iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo também a Educação de Jovens e Adultos, com uma carga horária de 150 horas, sendo 55h para pesquisa teórica, orientação e organização do projeto de estágio, 90h para execução do projeto e 5h socialização. A inserção desse Estágio no eixo temático articulador “A pesquisa e prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos(as)”, é conforme mostra a Figura 5.



Figura 5 - Sétimo eixo temático articulador
Fonte: (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 237)

Trata-se de um estágio realizado pelos licenciandos do curso de Pedagogia da UNEB, especificamente voltado ao público de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e ainda envolve a Educação de Jovens e Adultos. Nesse estágio é elaborado e realizado o projeto de estágio, com vistas a construir conhecimentos e saberes referentes à organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental. A pretensão é favorecer, a partir da pesquisa investigativa, que a realidade do campo de estágio seja conhecida.

Ainda se pretende que haja articulação interdisciplinar entre o Estágio e outros componentes curriculares e com o seminário de pesquisa realizado nessa IES. O Estágio III do curso de Pedagogia da UNEB tem a seguinte ementa:

Reflete sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de investigação e conhecimento da realidade. Elabora e executa projeto de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 309).

Observa-se que essa ementa é colocada de uma forma mais geral não especificando que está referindo aos anos iniciais do ensino fundamental e que envolve a Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos conteúdos programáticos dessa disciplina que são: “A Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Os fundamentos educacionais que norteiam o fazer

pedagógico; Por dentro da sala de aula: articulação teoria e prática na realidade escolar; Reflexões sobre o estágio e ação docente; A educação Formal e não formal; A interdisciplinaridade nos anos iniciais; Projeto de intervenção nos anos iniciais do ensino fundamental” também não explicitam a EJA e ou a inclusão de idosos nessa modalidade de ensino.

4.2.1.4 Componente Curricular “Educação de Jovens e Adultos”

No componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, carga horária 60h, do curso de Pedagogia da universidade pesquisada, um delineamento do que deve ser estudado nas aulas está apresentado na ementa:

Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa. Análise dos documentos legais de referência: LDBEN's, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos (PPC PEDAGOGIA, 2011, p. 269).

Observa-se que essa ementa refere a aspectos históricos da EJA no Brasil, o que pode influenciar em uma formação mais humanizada dos licenciandos em Pedagogia. De acordo com Arroyo (2006), conhecer a história dessa modalidade de ensino pode ampliar a significação dada a educação desse público diversificado.

O estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA referenciados pelas políticas públicas pode vir a auxiliar os alunos da Pedagogia na compreensão dos direitos e deveres inerentes à essa modalidade de ensino, bem como o que esses aspectos podem implicar na práxis educativa.

A partir de estudos envolvendo a análise de documentos legais de referência como a LDB, programas governamentais envolvendo essa modalidade de ensino, as resoluções e orientações curriculares publicadas, trazem direcionamento das práticas pedagógicas no curso de Pedagogia. Para Sacristán (2000), o currículo prescrito cumpre esse papel fazendo a ponte entre o legislador a prática pedagógica nas escolas.

Em relação ao estudo de fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na EJA e com idosos, considera-se que são

subsídios que podem auxiliar os futuros pedagogos em sua atuação com esse público hoje, conforme já referido, que abrange adolescentes (com distorção de idade e série), jovens, adultos e idosos, os quais vem para a EJA em trajetórias diversificadas, necessitando do professor uma atenção e adequação das práticas pedagógicas nas aulas.

De modo mais específico, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, também contam os conteúdos programáticos, quais sejam:

1. O público Alvo dos Programas de Educação de Jovens e Adultos: O Contexto Social, a dimensão Econômica, política e cultural / Os jovens e Adultos e a Escola / Partir da Realidade do Aluno o que isso?
2. Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Alfabetização de adultos na pauta das políticas pública / Alfabetização e conscientização - Paulo Freire / O Mobral e a educação popular / Educação básica de jovens e adultos: consolidando práticas / Novos significados para as aprendizagens escolares / Desafios para os anos 90 e para os anos 2000 / Analfabetos na sociedade letrada diferenças culturais e modo de pensamento / Jovens e Adultos Como Sujeitos da Aprendizagem;
3. Conceito de Alfabetização: A natureza do processo de alfabetização no Brasil e no Mundo / A questão do método: Sintético e Analítico / Método Silábico do passado à atualidade / Psicogênese da Alfabetização de Adultos / Letramento e Alfabetização / Exemplos de Métodos e Projetos de Alfabetização de Adulto;
4. A história das ideias de Paulo Freire: Contexto histórico-cultural / Pedagogia do Oprimido e ação cultural / O político pedagógico como eixo central / Antideterminismo e pós-modernidade na obra de Paulo Freire;
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA;
6. Princípios político – pedagógicos: Educação de jovens e adultos: algumas reflexões / Estado, políticas públicas e educação de adultos / Educação de jovens e adultos: correntes e tendências / Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas;
7. Formação do educador: Compromissos do educador de jovens e adultos / A formação dos alfabetizadores / Planejamento e Prática Docente / O ensino da linguagem, da matemática e dos estudos da sociedade na Educação de Jovens e Adultos.

Como se pode notar, a começar pelo primeiro conteúdo programático que abarcam de forma específica a diversidade da EJA nos procedimentos da formação inicial dos licenciandos de Pedagogia, é que existe caminhos para inclusão com temáticas que abordam as demandas de aprendizagem e respeito dos saberes experiências dos estudantes dessa modalidade de ensino.

No que tange ao segundo conteúdo programático, percebe-se que é bastante abrangente em relação as temáticas tratadas. Ao referir ao contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, diversos elementos são apresentados, como essa modalidade de ensino e a alfabetização de adultos no âmbito das políticas públicas, uma alfabetização com conscientização, que possa servir como parâmetro para uma formação docente mais humanizada. Para promover uma formação humanizada, Freire (1996, p. 17) afirma que é preciso estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Outro elemento apresentado nesse componente curricular é o Mobral e a educação popular. Falar com os licenciandos nesse movimento brasileiro de alfabetização, pode levá-los a compreensão do contexto histórico dessa modalidade de ensino e práticas pedagógicas. Segundo Jardimino e Araújo (2014) as práticas de ensino orientas no Mobral era pré-determinadas e as decisões sobre a organização desse programa não era democrática. Assim, a EJA vem consolidando suas práticas e dando novos significados para as aprendizagens desse público que busca a escola para conseguir se inserir na sociedade. Por abordar uma base histórica do processo de alfabetização de adultos, essa disciplina requer dos licenciandos estudos aprofundados para que possa nortear as suas práticas docentes com o público da EJA na atualidade. Nesse sentido, Machado e Rodrigues (2014, p. 388) corroboram com esse ponto de vista ao afirmarem que:

Essa discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos nos remete a experiências históricas do campo da EJA nem sempre as mais condizentes com a educação como direito de todos. A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de ensino fundamental, o que se confirma pelas experiências históricas, das campanhas da década de 1940 ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da presidenta Dilma. Todas essas iniciativas resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a

escolaridade ao público que delas participou com resultados que correspondessem, pelo menos à conclusão de quatro anos de estudos.

Assim, a EJA vem consolidando suas práticas e dando novos significados para as aprendizagens desse público que busca a escola para conseguir se inserir na sociedade.

Enquanto educação popular como temática orientada na formação inicial de professores para mediar suas práticas pedagógicas com o público da EJA com idosos, é importante entender o fundamento histórico e sua organização. Para Gadotti (2005, p. 24):

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

Entender a estrutura da organização curricular nos cursos de licenciaturas em uma visão holística, requer um olhar mais amplo por parte do Estado e das instituições de ensino formadoras de professores, no sentido de oferecer uma educação inclusiva para todos, crianças, jovens, adultos e os idosos.

Abordar com os licenciandos as metodologias de ensino que podem ser empregadas nessa modalidade de educação é o foco do terceiro conteúdo programático da disciplina “Educação de Jovens e Adultos”. A começar pelo estudo do conceito de alfabetização, localizar os graduandos em Pedagogia sobre a natureza do processo de alfabetização no Brasil e no Mundo, pode auxiliá-los na prática docente mais apropriada para lidar com o público da EJA com idosos.

Há a necessidade de estudar métodos diferenciados que possam atender as especificidades dos alunos da EJA, com exemplos de métodos e projetos de alfabetização de adultos, inclusive o uso de tecnologias digitais como ferramentas para o letramento digital e a inclusão desses alunos na sociedade da informação. Sobre o uso das ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização de adultos orientado nesse componente curricular

do curso de Pedagogia, Valente (2014, p. 02) afirma que “a educação e a comunicação como áreas do conhecimento fluem e se atualizam de acordo com as oportunidades oferecidas pelas mais diferenciadas inovações tecnológicas”.

O quarto conteúdo programático dessa disciplina aborda a história das ideias de Paulo Freire em da educação e aborda temas de algumas das suas obras como, a Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para Liberdade. São temáticas merecedoras de uma atenção maior nos processos formativos do curso de Pedagogia por oferecer um embasamento científicos para orientar os futuros professores em suas práticas pedagógicas na sala de aula com a diversidade da EJA de forma inclusiva.

Assumir uma formação de professores em uma perspectiva de inclusão é um grande desafio o a ser enfrentado por qualquer instituição educativa. Em se tratando de professores que atuam na educação de jovens e adultos, o desafio o é redobrado considerando-se as nuances deficitárias, as dificuldades, a discriminação, os problemas sociais que circundam este segmento educacional (DANTAS, 2019, p. 34).

Já o quinto conteúdo programático prevê o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o que implica conhecer as normas que norteiam a organização curricular dos cursos de licenciaturas e os aspectos formativos legais.

O sexto conteúdo programático da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” assegura os estudos dos princípios político-pedagógicos da educação de jovens e adultos de modo que possa oferecer uma formação apropriada com práticas de ensino contextualizada com as demandas desse público. O sétimo e último conteúdo programático dessa disciplina tem foco na formação do educador, abarcando seus compromissos para a atuação na EJA, como lidar com o planejamento e inovação constante em sua prática docente. Inclui ainda, a forma de ensinar a matemática e a linguagem, como também estudos da sociedade na EJA. Em relação à formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos, Soares e Pedroso (2016, p. 256), explicam que:

[...] somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática

mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

Assim, é importante ressaltar que a inclusão da diversidade da EJA com idosos nas pautas das instituições formadoras de professores é uma necessidade do mundo atual e deve ser analisada com um direito humano.

4.2.1.5 Componente Curricular “Processos de Alfabetização”

No componente curricular “**Processos de Alfabetização**”, carga horária 60h, do curso de Pedagogia da universidade pesquisada, consta a ementa:

Aborda as dimensões históricas da alfabetização. Estudo das concepções de leitura e escrita à luz da psicogênese e do letramento. Metodologias de alfabetização e letramento. As contribuições do pensamento freireano para processos de alfabetização. A formação do professor alfabetizador (PPC Pedagogia, 2011, p. 304).

Nota-se que embora sejam temáticas abrangentes não referem diretamente à educação de jovens e adultos e a inclusão dos idosos. No entanto, dentre os conteúdos programáticos para essa disciplina estão:

Alfabetização e analfabetismo: perspectiva histórica / Analfabetismo no Brasil / Histórico da alfabetização; A formação do professor alfabetizador: fundamentos da ação pedagógica; Alfabetização e letramento: concepções e metodologias; Concepções de leitura e escrita à luz da psicogênese, do letramento e da consciência fonológica; A pedagogia de Paulo Freire e os processos de alfabetização de jovens e adultos (PPC Pedagogia, 2011, p. 304).

Pode-se notar que neste a ementa dessa disciplina trata do processo de alfabetização de jovens e adultos defendido por Paulo Freire, por meio de práticas pedagógicas e democráticas na escola, que valorize o conhecimento do cotidiano trazido pelos alunos. A valorização do saber dos educandos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, é um importante instrumento para a construção do conhecimento mediado pelos professores nas instituições de ensino da educação básica.

Assim, a formação docente dos profissionais que atuam na modalidade de da EJA, deve incluir temáticas nas licenciaturas que permitam uma prática de ensino compatível com as necessidades desse público na sala de aula, principalmente os idosos. Por ter uma longa trajetória, os estudantes idosos

carregam a experiência de vida que pode contribuir diretamente com a sua aprendizagem de forma significativa nos ambientes educacionais. Nesse sentido, Freire (1996, p. 16) afirma que:

[...] o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Ainda sobre as lacunas apresentadas no Componente Curricular “Processos de Alfabetização” do curso de Pedagogia da UNEB sobre os idosos, Bastos e Souza (2017, p. 49), afirma que investir em estudos que priorizem os aspectos históricos de vida e processos de formativos dos idosos, inscreve-se na esperança dos docentes em dimensões da vida-formação e constituição dos alunos idosos, “na medida em que as histórias narradas refletem lembranças e memórias de tempos vividos e de contextos diversos sobre as experiências construídas pelos idosos em suas trajetórias de vida”.

Em suma, o que se pode denotar é que, considerando o objeto de estudo que é a inclusão do idoso nas propostas curriculares para a educação de jovens e adultos, apenas é referida na proposta de Estágio Orientado da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a qual contempla essa diversidade na ementa da disciplina “Pesquisa e Estágio – PE - I: estágio em espaços não formais” um dos estágios da seguinte forma “A organização do trabalho pedagógico, em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares” e também a ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” no campo formativo teórico e prático no 5º semestre, especificamente no Ensino Fundamental em espaços não formais nos seguintes termos “ Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos”.

4.2.2 Projeto Pedagógico do Curso de Matemática- Licenciatura

No Projeto Pedagógico do Curso de Matemática-licenciatura do Departamento de Ciências Humanas do Campus IX da UNEB-Bahia, Campus Barreiras, consta que a licenciatura em Matemática foi criada para atender à demanda da educação básica e superior nos municípios que compõe a região Oeste da Bahia. Sua criação foi baseada nas seguintes legislações nacionais: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior; o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003, e na resolução do Conselho de Educação da Bahia, que define também a organização das disciplinas por meio de 4 eixos e o perfil dos profissionais que a instituição pretender formar.

No PPC do Curso de Matemática-licenciatura está claro o objetivo desse curso que é oferecer formação específica aos licenciandos, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade da educação matemática nesse estado. Assim, o perfil de formação para os licenciandos em matemática da UNEB, é ser um profissional que tenha clareza do seu papel social como educador matemático, com capacidade de inserção em diversas realidades e sensibilidade para interpretar as ações dos educandos na escola básica e capacidade de trabalhar de forma integrada com diversas áreas do conhecimento, no sentido de contribuir com uma proposta pedagógica que possa favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os graduandos. Sobre a organização curricular desse curso, esse currículo se organiza através de quatro grandes Eixos de Formação, quais sejam: Eixo de Estudos Teóricos da Matemática (ETM), Eixo de Formação Docente para o Ensino de Matemática (FDEM), Eixo de Instrumentação do Conhecimento e da Produção Matemática (ICM) e os Seminários Temáticos (ST).

Aqui cabe destacar que os referidos eixos do curso de Matemática não consideram a EJA como disciplina específica em nenhum semestre e, o estágio supervisionado também não cita esse público na formação docente na graduação, principalmente os idosos que atualmente integram as turmas da EJA. Assim, apesar da importância da prática do estágio nas instituições de ensino, essa realidade mostra uma lacuna na formação docente desses profissionais que irão atuar na educação básica sem ter uma formação apropriada para atuar com esse público com características diferenciadas dos jovens e adultos.

Nesse Projeto Pedagógico do curso de Matemática consta a definição de estágio “como um conjunto de atividades curriculares de aprendizagem profissional, que propiciam ao discente a participação em situações práticas de vida e de trabalho profissional, realizado em instituição de Educação Básica, sob a responsabilidade do professor supervisor Resolução nº 795/2007 – CONSEPE”. O estágio é realizado nos termos do Regulamento Geral de Estágio Supervisionado da UNEB da Resolução nº 795/2007 – CONSEPE e do regulamento próprio elaborado pelo Colegiado de Curso.

Para Albuquerque e Gontijo (2013), oportunizar uma formação docente que possa oferecer condições de assimilação de subsídios que constituirão o saber docente é imprescindível para que, além de dominar o conhecimento matemático, por meio da mediação desse conhecimento específico, os docentes consigam transformá-lo em conhecimento matemático no contexto escolar. De acordo com esse autor,

[...] o estágio nos cursos de licenciatura em matemática não está contribuindo para o início da prática do futuro professor. Ressalta-se, entretanto, que o estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional caracterizado pelo exercício da profissão in loco, que tem, entre outros objetivos, oferecer ao futuro professor um conhecimento da realidade em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares, atuando em processos de capacitação e organizando atividades de aprendizagem (ALBUQUERQUE, GONTIJO, 2013, p. 79).

Mas no PPC do Curso de Matemática não foi em estágio que figurou a EJA e sim, apenas na disciplina “SEMINÁRIO TEMÁTICO IV (Pesquisa em Educação Matemática)” nas referências bibliográficas. Essa disciplina tem como ementa:

Estuda, reflete e implementa práticas com base nas questões norteadoras de cada semestre numa perspectiva interdisciplinar, definidas a partir de uma problematização, enfatizando aspectos de natureza pedagógica, técnica, científica e cultural, com temática: Pesquisa em Educação Matemática (PPC MATEMÁTICA, 2011, p. 224).

Nos conteúdos programáticos dessa disciplina constam a Pesquisa em Educação Matemática, a pesquisa na formação do professor e a pesquisa como espaço de conhecimento sobre a produção dos alunos. Nas referências consta como obra de consulta “FONSECA, Maria da Conceição, F. R. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades e contribuições. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005”, o que dá indícios que essa temática pode estar sendo tratada com os alunos desse curso nesses seminários. Além disso, pode estar sendo abordada em outras disciplinas visto que o professor, a partir do projeto pedagógico muitas vezes molda o currículo de uma turma para melhor atendê-la de acordo com as demandas apresentadas em relação às temáticas tratadas nas aulas.

4.2.3 Projetos Pedagógico do Curso de Letras- Licenciatura

A implantação do curso de Letras no Campus IX) no município de Barreiras - BA, surgiu da necessidade de formação de professores para atender a demanda da educação básica nas instituições de ensino do Oeste Baiano, principalmente na área de Língua Portuguesa.

De acordo com o Pedagógico do Curso de Letras da UNEB-BA, esse curso objetiva elevar o nível da qualidade educacional e social, acolhendo assim estudantes de várias localidades, desenvolvendo ações de pesquisa e extensão que possam refletir nos municípios localizados nas proximidades de Barreiras-BA. O curso de Letras busca também “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (PPC LETRAS UNEB, 2011, p. 4).

A organização curricular do curso de licenciatura em Letras é composta em sua maioria por disciplinas específicas do eixo central da língua portuguesa

distribuídas em oito períodos e os estágios supervisionados são oferecidos a partir do 5º período desse curso para os licenciandos. A ementa do componente curricular Estágio Supervisionado I aborda os objetivos e metodologias do ensino de língua portuguesa incluindo os aspectos da literatura no ensino fundamental e médio, com o desenvolvimento de análises e observações das práticas docentes nos ambientes escolares.

No 6º período do curso é oferecido o Estágio Supervisionado II com temáticas que objetivam desenvolver pesquisas e diagnósticos com a elaboração de projetos em espaços educacionais variados, bem como oficinas e minicursos pedagógicos direcionados a programas de ensino e comunitários. Nas ementas do Estágio Supervisionado III e IV constam orientações no sentido de nortear os graduandos do curso de Letras na elaboração e no desenvolvimento de projetos de docência em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com foco na língua portuguesa e na literatura, discutindo procedimentos metodológicos e didáticos para viabilizar a otimização do ensino de língua materna na docência (PPC LETRAS UNEB, 2011).

A prática do estágio pode ser uma ação importante para a formação dos professores por ser um momento de contato com a realidade do campo de trabalho. Sobre o Estágio Supervisionado oferecido nos cursos de formação de professores, Muniz e Vilas Boas (2017, p. 29) afirmam que:

[...] tem o papel de promover a práxis docente e, nessa dimensão, pode ser compreendido como um espaço fecundo e propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor de Língua Portuguesa.

O estágio curricular supervisionado, na Resolução nº 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, é definido como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

O estágio supervisionado como integrante do currículo é também referido no Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13.559/2016, que

trata de sua importância para a formação docente e preconiza em sua meta 12.6:

Incentivar a ampliação da oferta de estágio supervisionado como experiência formativa curricular nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares da Educação Superior, estimulando o intercâmbio entre as instituições de Educação Superior (BAHIA, 2016).

Para Almeida, Mendes e Azevedo (2019, p. 114), o estágio supervisionado oportuniza aos licenciandos vivenciarem a prática docente “em ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional.” Nessa mesma direção, o artigo 10 da Resolução nº 02/2015 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais, determina que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Observa-se que a organização curricular apresentada pelo PPC do curso de licenciatura de Letras da UNEB, não orienta temáticas na perspectiva da inclusão dos idosos na EJA.

Em resumo, o que se pode constatar nesta pesquisa é que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura de Matemática e de Letras da UNEB não atendem as determinações estabelecidas pela LDB 9394/96, pela Política Nacional do Idoso e pelo Estatuto do Idoso no que se refere a formação apropriada de professores para atuação com os estudantes idosos nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. É importante ressaltar ainda os PPC desses cursos também não estão articulados com as orientações do Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13.559/2016, a Política de EJA na Rede Estadual da Bahia, a Política Estadual da Pessoa Idosa na Bahia, Lei nº 12.925 de 17 de dezembro de 2013, o Plano Municipal de Educação de Barreiras, Lei nº 13.005/2014. Em relação ao PPC do curso de Pedagogia esse contempla a inclusão dos idosos, conforme foi apresentado, inclusive com disciplina específica para tratar da EJA.

5 A EDUCAÇÃO NA EJA NO MUNICÍPIO PESQUISADO

Nesta seção são apresentadas as diretrizes para a educação na EJA desse município que se dá tanto na Rede Estadual de Ensino (Ensino Médio) e na Rede Municipal de Ensino (Ensino Fundamental).

5.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 (dez) anos, iniciados a partir da data de sua publicação. No anexo, estão as metas e estratégias. A Meta 9 é a seguinte “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” e apresenta as estratégias para cumprir essa meta, dentre as quais, destacam-se as seguintes que referem à EJA e a educação dos idosos:

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014).

Na Meta 10 do PNE (2014-2024) consta que se deve “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Essa meta apresenta todas as estratégias voltadas ao cumprimento dessa meta com a EJA, quais sejam:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Na Meta 15 consta garantir política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime colaborativo entre Municípios, Distrito Federal, os Estados e a União, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste plano assegurando “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Dentre as estratégias estão aquelas que se referem a formação docente, como:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

A reforma curricular das licenciaturas abordada na meta 15.6 do Plano Nacional da Educação, requer ações integradas dos poderes constituídos do país por ser uma necessidade urgente diante das transformações sociais, econômicas, tecnológicas e populacionais.

5.2 A EJA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Desde o ano de 2015 o governo brasileiro vem implementando ações com o objetivo de estruturar o currículo da Educação Básica nacional por meio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável pela

normatização e direcionamentos para que ocorram as aprendizagens essenciais por parte dos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Isso foi articulado considerando o que estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e está legitimado pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Considerada uma referência nacional para elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino em âmbito estadual, Distrito Federal e nos municípios, a BNCC integra a

[...] política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

No entanto, a BNCC não vai resolver por si só os problemas de desigualdade presentes na educação básica do Brasil, mas é importante para que iniciem mudanças para além dos currículos, que venha a influenciar na formação inicial e continuada de profissionais da educação, na produção de novos materiais didáticos, nas matrizes de avaliação e nos exames nacionais, os quais serão revistos com base nos princípios homologados nessa Base.

O intuito é que essa base curricular auxilie na superação da fragmentação das políticas educacionais, fortaleça o regime de colaboração os governos: municipal estadual e federal e venha contribuir para a qualidade da educação. Dessa forma, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 8).

No novo cenário mundial, é essencial o desenvolvimento de competências dos alunos de modo que possam aprender a aprender, que consigam lidar com tantas informações disponíveis e atuem em contextos das culturas digitais, resolver problemas com autonomia e saber conviver e “aprender com as diferenças e as diversidades”. E é nesse cenário que a BNCC vem assumir seu compromisso com a educação na forma integral, o que significa

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Além disso, a BNCC concebe a escola como um ambiente de aprendizagem e de inclusão, “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

A BNCC e os currículos são responsáveis por uma educação com compromisso com a formação e desenvolvimento global do aluno, em suas dimensões afetiva, intelectual, moral, física, ética, simbólica e social, uma vez que a aprendizagem somente ocorre diante de um conjunto de decisões para que o currículo realmente se concretize. São decisões que necessitam ser consideradas:

[...] na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 17).

Ainda na BNCC, em língua portuguesa 1º ao 5º ano “Práticas de Linguagem”, mais especificamente em “Campo da Vida Cotidiana”, consta que

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (BRASIL, 2017, p. 19).

Outra recorrência da BNCC à educação de jovens e adultos consta em “Língua portuguesa – 1º e 2º anos - práticas de linguagem objetos de conhecimento” no item “Campo da Vida Cotidiana”, cuja redação se repete nas propostas para diferentes anos de escolaridade.

Ainda referindo à formação dos alunos para a vida, a BNCC, trata da diversidade cultural e desigualdades sociais existentes no Brasil, o que mostra uma necessidade de os sistemas e redes de ensino construírem currículos e

que as escolas elaborem projetos pedagógicas adequados aos interesses dos estudantes, às suas identidades culturais, étnicas e linguísticas.

Nessa direção, a BNCC tem papel fundamental mostrando quais são as aprendizagens fundamentais para os estudantes considerando a igualdade educacional que atenda as singularidades desses alunos em todos os níveis e modalidades de escolaridade. Assim, sendo, não se pode deixar de mencionar, que a BNCC prevê que os sistemas e redes de ensino e instituições escolares tenham foco na “equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

De forma mais específica, um planejamento no sentido de haver a equidade implica em assumir um compromisso de atenuar a situação de exclusão de grupos que foram marginalizados, entre os quais as “pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 15). Assim sendo,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

De modo mais específico, em relação à temática deste estudo, a BNCC traz, dentre outras temáticas, aquela que trata do “processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003)”. As temáticas referidas deverão ser contempladas em habilidades previstas em “cada um dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 20).

Também há menção na BNCC a essa modalidade de ensino, no item Educação Física da seguinte forma “É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural”. Nesse sentido, a formação na escola básica, assegurada pela BNCC deverá estar em sintonia com os percursos dos alunos, possibilitando-lhes definir seu projeto de vida, tanto em relação aos estudos e

trabalho, quanto às “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2017, p. 463).

5.3 POLÍTICA DE EJA DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Visando assegurar os direitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Bahia, em 2009 foi criada a Política de EJA da Rede Estadual de Educação da Bahia na perspectiva da educação ao longo da vida. Essa Política definiu como sujeitos de direito dessa modalidade de ensino, os trabalhadores jovens, adultos e idosos.

Enquanto política de inclusão educacional com abrangência no território baiano, esse documento afirma que a EJA deve ser ofertada na Rede Estadual de Ensino como uma política pública e de direitos, respeitando as suas características, às experiências de vida e de trabalho e adequação das práticas pedagógicas, permitindo assim as condições de acesso e permanência nessa modalidade de ensino, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida. Assim,

[...] a proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação (BAHIA, 2009, p. 11).

Ao propor uma política de educação inclusiva com fundamentos na formação humana do público da EJA, valorizando as experiências trazidas por esses alunos, o poder público reconhece o direito desse de aprender e de ensinar em uma interação de saberes na sala de aula, inclusive os idosos.

Sobre a capacidade dos idosos em interagir conhecimentos com outros estudantes de faixa etária diferenciada na sala de aula, Scortegagna e Oliveira (2010, p. 61) afirmam que os estudantes idosos estão começando a ser reconhecidos como seres pensantes, que têm muitas experiências para ensinar nessa interação, ao mesmo tempo, necessitam aprender, ter acesso a novos conhecimentos nos ambientes educacionais.

Em relação os aspectos da formação docente para atuação com os alunos na Educação de Jovens e Adultos, a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (Bahia, 2009, p. 16) já apontava um perfil desse profissional como:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA.

Esses aspectos reforçam a necessidade de alinhamento da formação dos licenciandos nas instituições formadoras de professores no território do estado baiano. Para Dantas (2019, p. 34) assumir uma formação docente na perspectiva da inclusão dos estudantes da EJA se tornou em um grande desafio para as instituições formadoras. Para essa autora, “em se tratando de professores que atuam na educação de jovens e adultos, o desafio é redobrado considerando-se as nuances deficitárias, as dificuldades, a discriminação, os problemas sociais que circundam este segmento educacional” (DANTAS, 2019, p. 34).

Nessa direção, a Resolução do Conselho Estadual da Educação (CEE) nº 239, de 12 de dezembro de 2011, veio ampliar ainda mais o debate sobre a necessidade da formação acadêmica desses profissionais pautada nos tempos da juventude e da vida adulta, no conhecimento da comunidade em que atua e na adoção de fundamentos da Educação Popular, de modo que se se tenha uma formação mais holística e apropriada como também preconiza o Plano Estadual de Educação (PEE, 2016-2026).

A Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016, instituiu o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) para o período (2016 – 2026). Esse plano evidencia que a política da Educação de Jovens e Adultos na Bahia está

estruturada em vários aspectos organizacionais e legais, entre eles, a definição do perfil público da EJA, garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, Abrangência da Educação de Jovens e Adultos, o perfil e formação dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, a matriz curricular específica, o princípio teórico-metodológico da Educação de Jovens e Adultos, as resoluções que fundamentam essas ações na rede estadual de educação (BAHIA, 2016).

Assim, a EJA é um direito dos alunos com faixa etária diferenciada entre os jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos. Esse Plano caracteriza os estudantes da EJA nas unidades de ensino, que são formados em sua maior parte por negros e, em especial, mulheres negras, moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2016).

A meta 15 desse plano (2016, p. 34-35) propõe medidas para aprimorar a formação docente de forma específica e integrada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em colaboração entre o Estado, a União e os Municípios. O objetivo é fortalecer os aspectos formativos dos cursos de Licenciaturas em várias áreas do conhecimento no estado e atender as demandas da aprendizagem dos alunos jovens, adultos e idosos na rede estadual de educação (BAHIA, 2016). Dentre as estratégias aventadas, pode-se citar:

15.9) promover em articulação com as IES o reconhecimento da escola de Educação Básica e demais instâncias da educação como espaços estratégicos da formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais do magistério;

15.10) fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, da educação de jovens e adultos, inclusive para privados de liberdade, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos;

15.11) promover o avanço das discussões sobre o financiamento estudantil de estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, respeitando-se o disposto pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004;

15.12) oferecer apoio técnico-pedagógico aos programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim

de aprimorar a formação de profissionais para atuar no Magistério da Educação Básica (BAHIA, 2016).

Nesse sentido, o que se nota é que esse Plano Estadual de Educação busca também estimular a formação docente através da oferta de componentes curriculares que tratem do ensino e da aprendizagem os educandos da EJA, das matrizes curriculares dos cursos de graduação em licenciatura e com a valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior, visando um trabalho articulado entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica estadual (BAHIA, 2016).

Pelas metas do PEE – BA, o desenvolvimento das ações estabelecidas que abordam a educação para jovens, adultos e idosos, devem elevar a qualidade do ensino dessa modalidade de educação no contexto da Educação ao Longo da Vida por meio de estratégias a fim de:

8.8) promover a busca ativa de jovens, adultos e idosos que não tiveram efetivado o direito à educação e se encontram fora da escola, em parceria com a assistência social, saúde e justiça (BAHIA, 2016, p. 24).

9.1) proceder ao levantamento de dados sobre a demanda por Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de uma política pública, que garanta o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos nesta modalidade, ampliando o acompanhamento de metas, a avaliação e a fiscalização dos recursos destinados para este fim e assegurando a oferta gratuita da educação para jovens, adultos e idosos que respeite a diversidade dos sujeitos e suas múltiplas identidades (BAHIA, 2016, p. 25).

9.5) efetuar avaliação cognitiva dos alfabetizando jovens, adultos e idosos, baseada na matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, devidamente adaptada à realidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA (BAHIA, 2016, p. 26).

Observa-se que essas temáticas que tratam da inclusão e da permanência dos alunos da EJA na rede estadual da Bahia, em especial os idosos, é uma necessidade do mundo atual visto que o país passa por um processo de envelhecimento da população e um desafio para estruturar e adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciaturas os processos de formação dos professores para atuar com essa diversidade na educação básica.

Dessa forma, esse Plano Estadual de Educação propõe assegurar que as questões da diversidade desse público sejam abordadas como temáticas

“nos currículos de formação inicial e continuada de professores, sob égide do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos emanadas pelo Conselho Nacional de Educação” (BAHIA, 2016).

5.4 INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO NA POLÍTICA ESTADUAL DA PESSOA IDOSA NA BAHIA

Enquanto mecanismo de proteção e inclusão dos idosos nas atividades educacionais no território baiano, a Lei nº 12.925 de 17 de dezembro de 2013, que instituiu a Política Estadual da Pessoa Idosa defende o direito desse público específico através dos princípios fundamentais que devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. Assim devem ser assegurados à pessoa idosa todos os direitos inerentes à cidadania, garantindo assim, a sua dignidade, a participação na comunidade, o bem-estar, à vida, à moradia, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte, ao trabalho, ao respeito a liberdade na convivência familiar. Esses princípios também estão assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, na Política Nacional do Idosos e no Estatuto do Idoso.

No que se refere aos aspectos da formação docente e da adequação da educação para o atendimento dos estudantes idosos, o artigo 9º da seção V da referida lei estadual que trata do idoso na Bahia, orienta no âmbito da Secretaria da Educação ações para:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático dos programas educacionais visando fortalecer o respeito as pessoas idosas;
- b) inserir nos Projetos Pedagógicos dos diversos níveis de ensino formal, na área da Ciência Humana, obrigatoriamente, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, ao respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir nos cursos de graduação, presenciais e a distâncias, na área de Saúde e nas licenciaturas, componente curricular obrigatório que envolva conteúdos de Geriatria, Gerontologia e Tanatologia e em caráter optativo em todos os cursos de graduação;
- d) desenvolver programas educativos que adotem modalidade de ensino à distância, adequados às condições da pessoa idosa;
- e) apoiar as instituições de ensino que desenvolvam ações voltadas para a pessoa idosa;

f) estimular e oportunizar a participação da pessoa idosa nos núcleos de alfabetização de adultos;

É importante ressaltar que essas ações devem oportunizar ao público idoso uma educação inclusiva de fato e de direito, que possa considerar as temáticas do envelhecimento nos currículos das instituições de ensino da educação básica e superior. Para Serra e Furtado (2016, p. 155) a Educação como um dos pilares fundamentais de inserção da cidadania, necessita com urgência passar por reestruturação das políticas educacionais para atender as demandas das pessoas idosas no país.

5.5 EJA COM IDOSOS NA REDE DE ENSINO DE BARREIRAS – BA

Nesta seção são apresentadas as diretrizes para a educação na EJA desse município que se dá tanto na Rede Estadual de Ensino (Ensino Médio) e na Rede Municipal de Ensino (Ensino Fundamental).

De acordo com o projeto lei nº 016/2017, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Barreiras-Ba – decênio 2014-2024, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE, a rede municipal de educação de Barreiras, oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos diurno e noturno, em diversas instituições escolas da cidade, inclusive no campo, atendendo as seguintes modalidades: EJA I – estágios – I, II e III correspondem aos anos iniciais (1º ao 5º Ano) do Ensino Fundamental; EJA II – estágios – IV e V correspondem aos anos finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

A Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Nacional de Seguridade Social-INSS, vem buscando resgatar jovens, adultos e idosos e a reabilitação do convívio social e da autoestima, por meio de palestras e encaminhamentos às escolas da rede municipal para o retorno e conclusão ao ensino fundamental. Para isso, o diagnóstico se dá com a aplicação do teste de escolaridade para avaliar o nível de aprendizagem e adequar o ano a ser cursado (BARREIRAS, 2017, p. 47).

Em relação aos olhares da especificidade desse público na sala de aula da rede municipal de ensino, os alunos que adentram nas unidades escolares com necessidades especiais são matriculados em turmas regulares da

Educação Jovens Adultos e Idosos (EJAI) e são avaliados e encaminhados à sala de recursos multifuncionais, para o devido atendimento pedagógico e social, facilitando assim o processo de aprendizagem (BARREIRAS, 2017).

Os estudantes jovens, adultos e, principalmente, os idosos matriculados na rede municipal de ensino de Barreiras-Ba, nessa modalidade de ensino, contam com transporte escolar e alimentação adequada como forma de incentivo aos estudos e para evitar possível evasão escolar. Esses incentivos são fundamentais para a promoção da garantia de acesso e de permanência dos alunos nas turmas da EJAI e encontram respaldo na Educação ao Longo da Vida como forma de garantia da inclusão escolar das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar no ensino regular e na idade certa.

O retorno dos alunos idosos na rede municipal de Barreiras, exige ações inclusivas por parte do poder público, no sentido de oferecer professores com formação apropriada para mediar a prática docente na sala de aula com essa diversidade. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação do Município de Barreiras, BA, decênio 2014-2024,

[...] ressalta a necessária articulação entre o poder público municipal, o estadual e as instituições de ensino superior, no sentido de desempenharem sua missão educacional. Sob este prisma, torna-se desejável a realização de parcerias, que atendam, simultaneamente, às necessidades de formação de novos profissionais no âmbito da Educação Superior, mediante abertura de campo para a realização de estágios supervisionados e programas de formação em serviço para os docentes da Educação básica (BARREIRAS, 2014).

Sobre a necessidade de formação para atuar com o público da EJA, Pacheco e Silva (2015, p. 05) defendem que a formação inicial nas licenciaturas deve oferecer aos futuros docentes elementos que possa assumir uma prática pedagógica embasada em ações teóricas e válidas das necessidades dessa modalidade de ensino, de maneira que viabilize um maior entendimento do ato de ensinar, permitindo assim que ele perceba a necessidade de conhecimentos específico por ser um público complexo.

Em relação à proposta curricular específica da EJA do município de Barreiras, de acordo com o Plano Municipal de Educação, foi construída a partir de reuniões e encontros pedagógicos, inclusive em parceria com a UNEB. Foi elaborada de forma integrada e de acordo com as necessidades e

especificidades locais para atender a diversidade do público dessa modalidade de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-Ba segue a proposta curricular da rede estadual de ensino, com algumas adequações curriculares realizadas pelos coordenadores pedagógicos que atuam nessa modalidade de ensino do município com o objetivo de atender o público da EJA com práticas pedagógicas adequadas e a valorização dos saberes trazidos pelos estudantes jovens, adultos e idosos nas instituições de ensino da rede municipal. Nesse contexto, o PME (BARREIRAS, 2017, p. 51), defende que:

É preciso considerar também, que ao chegar à escola, o aluno da EJA traz consigo muitos conhecimentos que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são saberes nascidos dos seus fazeres, mas que devem ser o ponto de partida e o suporte para apropriação do conhecimento científico. A rede municipal de educação busca assegurar uma escolarização aos jovens e adultos, um processo de ensino aprendizagem de boa qualidade, inclusivo, que possibilite ao aluno a continuidade de seus estudos no ensino fundamental, médio e superior, por meio de um trabalho pedagógico pautado no diálogo, na reflexão crítica, na apropriação do conhecimento sistematizado, de forma articulada com as características, interesses, condições de vida e de trabalho desse público.

Como se observa neste plano, as ações previstas pelo PME de Barreiras-Ba, caminham no sentido de atender as demandas educativas da sociedade atual com propostas pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento em diferentes dimensões de vida dos trabalhadores estudantes (BARREIRAS, 2017). Entende-se assim, que os alunos da EJA, principalmente os idosos, buscam nessas unidades de ensino, condições adequadas que permitam uma aprendizagem significativa como instrumentos da transformação do saber e da cidadania como preconiza a Educação ao Longo da Vida.

Em suma, esta seção fez um caminho desde o PNE, passando pela BNCC, PEE(BA) e PME (Barreiras-Ba) e o que se nota é que há uma articulação para o atendimento do público da Educação de Jovens e Adultos e idosos no município loco da pesquisa.

6 A EJA NAS LICENCIATURAS: o currículo moldado pelos professores

Retomando um dos objetivos específicos deste estudo, que é conhecer as concepções de professores e alunos desses cursos no que tange à presença da EJA nos currículos e nas práticas pedagógicas das licenciaturas, em específico, direcionada para a inclusão do idoso na escola básica.

6.1 INCLUSÃO DE IDOSOS NA EJA: concepções dos alunos e professores

A EJA oferece um ambiente fértil para situações de ensino e de aprendizagem de jovens, adultos e idosos que convivem com suas diferenças e expectativas nas salas de aula dessa modalidade de ensino. Para Brunelli (2012, p. 55) essas diferenças se referem a vários aspectos da vida dos alunos da EJA:

A diversidade de idades, experiências de vida, valores, tradições culturais, maneiras de falar e de compreender o mundo, são situações que se trabalhadas de maneira positiva pelo educador de EJA, podem se constituir em propostas pedagógicas fecundas capazes de valorizar o que é diverso sem transformá-lo em desigual.

Assim, para atender os objetivos deste estudo, com a aplicação de um questionário a alunos e professores da UNEB, especificamente dos cursos Matemática licenciatura, Letras Licenciatura e Pedagogia, teve-se como foco conhecer as concepções desses participantes sobre a presença da EJA nos currículos e nas práticas pedagógicas desses cursos, em especial, direcionada à inclusão do idoso na escola básica.

Neste estudo, buscou-se sinônimos e definições para o termo “concepções”. No dicionário de sinônimos Michaelis (*Online*), concepção significa “Operação mental para a elaboração de ideias e conceitos” e “Ponto de vista; noção, opinião”. Garnica (2008, p. 499) define concepções como sendo construções elaboradas durante toda a vida de uma pessoa e que exercem influência nos seus pensamentos e ações. Para esse autor, concepções são:

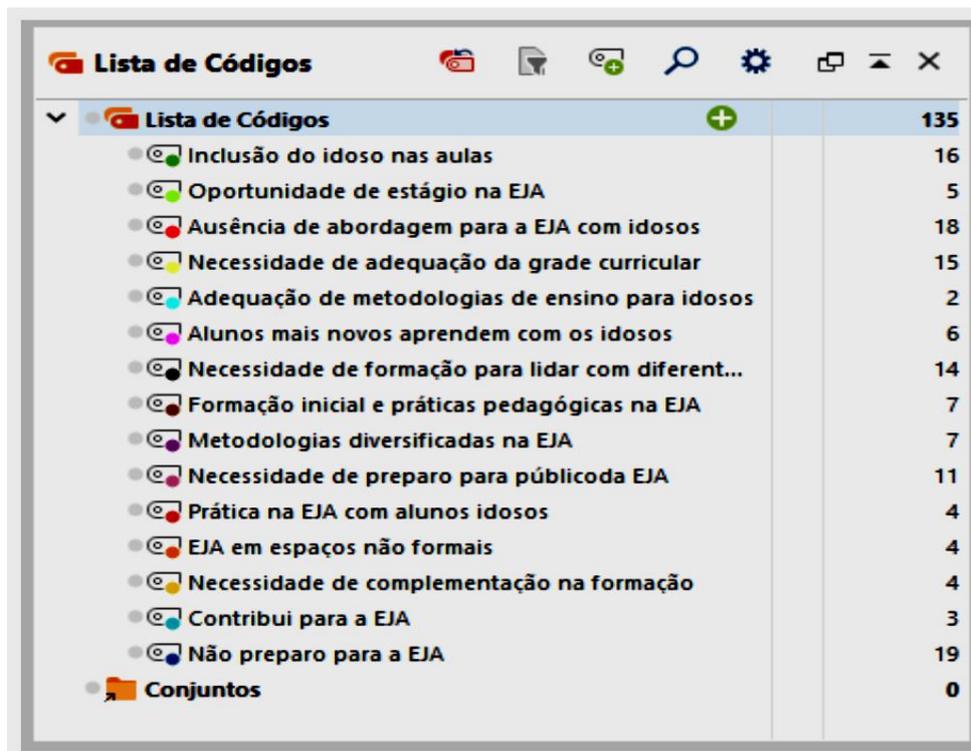
[...] os ‘algos’ (crenças, percepções, juízos e experiências prévias, etc.) a partir dos quais nos julgamos a agir. Concepções são, portanto, suportes para a ação. Mantendo-se relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras (GARNICA, 2008, p. 98).

De acordo com Ponte (1992, p. 1), concepção consiste em um processo, individual e social, que resulta da elaboração sobre a experiência das pessoas, dos confrontos dessas elaborações individuais com as elaborações de outras pessoas. Segundo esse autor, as concepções detêm:

[...] uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão (PONTE, 1992, p. 1).

Deste modo, considerou-se para este estudo essas definições de concepções para conhecer as concepções de docentes e alunos, admitindo que suas concepções não constituem-se em um todo homogêneo, conforme aponta Ponte (1992).

Retomando os dados organizados pelo MaxQda, a Figura 6, apresenta um print da interface de usuário desse software com os códigos ou categorias temáticas, que auxiliaram nas análises.



Lista de Códigos		
Lista de Códigos		135
Inclusão do idoso nas aulas		16
Oportunidade de estágio na EJA		5
Ausência de abordagem para a EJA com idosos		18
Necessidade de adequação da grade curricular		15
Adequação de metodologias de ensino para idosos		2
Alunos mais novos aprendem com os idosos		6
Necessidade de formação para lidar com diferent...		14
Formação inicial e práticas pedagógicas na EJA		7
Metodologias diversificadas na EJA		7
Necessidade de preparo para públicoda EJA		11
Prática na EJA com alunos idosos		4
EJA em espaços não formais		4
Necessidade de complementação na formação		4
Contribui para a EJA		3
Não preparo para a EJA		19
Conjuntos		0

Figura 6 - Lista com categorias temáticas ou códigos criados
Fonte: MaxQda

As categorias temáticas ou códigos criados a partir da leitura das respostas dos participantes deste estudo aos questionários são: Inclusão do Idoso nas aulas; Oportunidade de estágio na EJA; Não preparo para a EJA; Ausência de abordagem para a EJA com os idosos; Inclusão do idoso nas aulas; Necessidade de adequação da grade curricular; Necessidade de formação para lidar com diferentes situações; Formação inicial e práticas pedagógicas na EJA; Metodologia diversificada na EJA; Necessidade de preparo para público da EJA; praticas na EJA com alunos idosos; Eja em espaços não formais; Necessidade de complementação na formação; Contribui para a EJA.

Conforme já referido na metodologia de análise de dados deste estudo, após essa codificação em um segundo momento, os segmentos de texto que se relacionam com esses códigos foram marcados e arrastados para cada uma dessas categorias temáticas. Para melhor visualização, a Figura 7 mostra um gráfico gerado pelo MaxQDA com a frequência dos segmentos de texto codificados em cada uma dessas categorias temáticas. Observa-se que estão presentes as cores representativas desses códigos, pré-determinadas pelo pesquisador ao efetuar o cadastro nesse software.



Figura 7 - Frequência de seguimentos nas categorias temáticas ou códigos criados
Fonte: MaxQda

Como frequência total acumulada percebe-se que foram codificados 135 segmentos de texto (100%). De modo mais específico, o código com maior frequência de segmentos de texto foi “Não preparo para a EJA” com 14,1% de

frequência. O código “Ausência de abordagem para a EJA com os idosos” (13,3%) e os códigos “Inclusão do idoso nas aulas” e necessidade de adequação da grade curricular” tiveram em torno de 11% e “Necessidade de formação para lidar com diferentes situações” apareceu com 10,4%. O restante dos segmentos de texto codificados estão nos outros códigos abaixo de 8% de frequência.

Utilizando-se das ferramentas disponíveis no MaxQDA um mapa de proximidade dos códigos ou categorias temáticas foi gerado, o que auxiliou nas análises empreendidas neste estudo com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) (Figura 8).

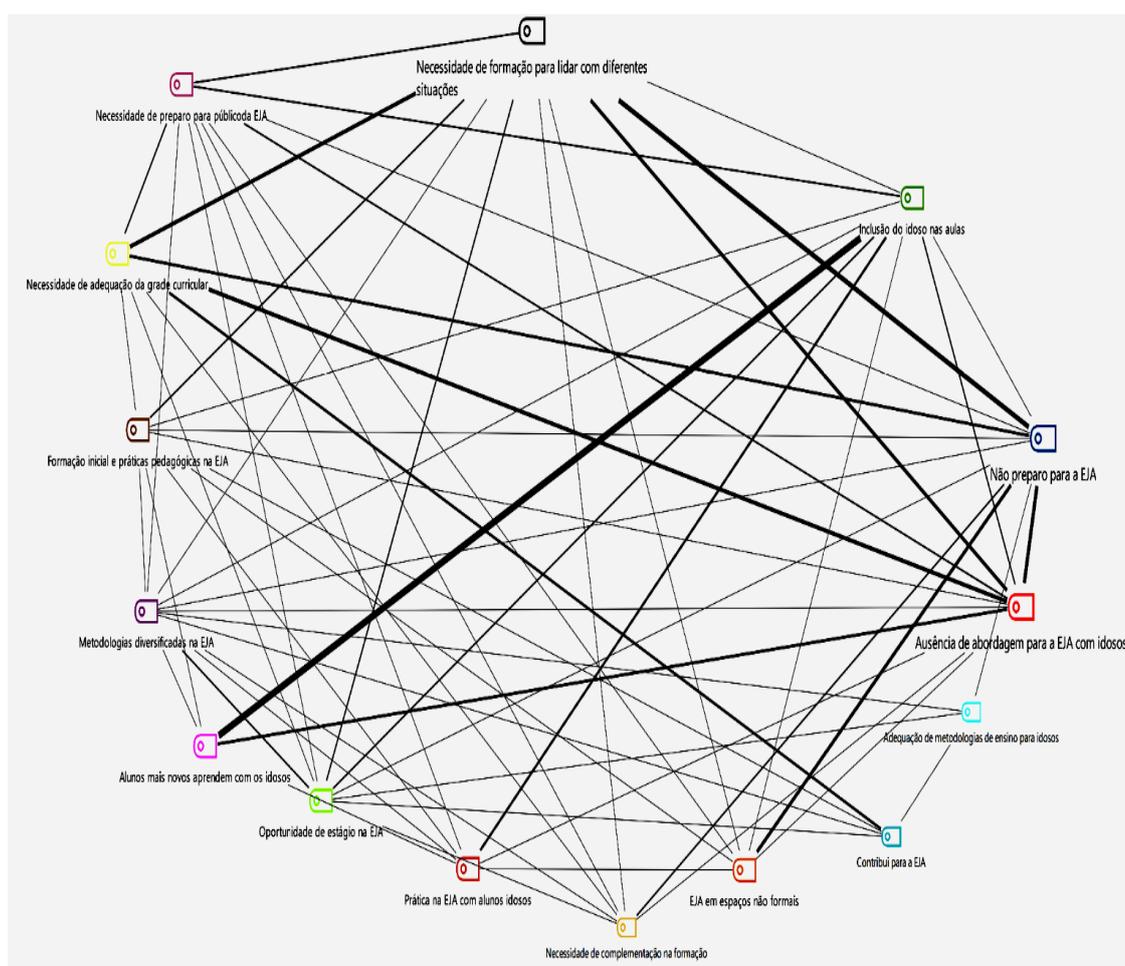


Figura 8 - Mapa de Proximidade de códigos
Fonte: MaxQda

Esse mapa de proximidade das categorias temáticas mostra a representação da proximidade dessas categorias temáticas, que se evidenciam

por meio da espessura das linhas que estabelecem essas relações entre esses códigos. Foram analisadas e discutidas as relações mais fortes e que estão mais intrinsecamente ligadas aos objetivos deste estudo.

6.2.1 Relação entre “Inclusão do Idoso nas aulas” e “Alunos Mais Novos Aprendem com os Idosos”

Analisando o Mapa de Proximidade de Códigos gerado pelo MaxQDa observa-se que o código “Inclusão do Idoso nas aulas” apresentou-se fortemente próximo ao código “Alunos mais novos aprendem com os idosos”, o que pode indicar que a inclusão dos idosos nas aulas pode vir a beneficiar o público heterogêneo que frequenta a EJA. Para o aluno A9 do curso de Letras, por exemplo, “além da experiência que os idosos possuem, é direito de todas as pessoas terem acesso à educação”, o que mostra a percepção desse aluno em relação a inclusão dos idosos nas aulas dessa modalidade de ensino. A relevância dos idosos poderem contribuir com os outros alunos e a inclusão na EJA ainda é referida da seguinte forma pelos pesquisados:

“É muito importante a presença dos idosos, até mesmo na participação oral que eles contribuem, essa interação com todos os alunos, independentemente da idade (A9).

“Sim, é fundamental essa inclusão do idoso na educação ao longo da vida” (A17).

Isto encontra amparo em nas discussões ocorridas na VI CONFINTEA (2009), conforme já referida, que tratou da necessidade de garantir aos idosos a inclusão na EJA. A BNCC corrobora e coloca a escola como sendo um ambiente de aprendizagem e de inclusão, o que deve afastar atitudes que possam discriminar as minorias que enfrentam a EJA, neste estudo os idosos (BRASIL, 2017). Os alunos pesquisados também mencionaram sobre os aspectos positivos da presença dos idosos na EJA.

Ao abordar a inclusão do idoso nas aulas dos cursos de formação de professores, as instituições de ensino superior podem contribuir para que os estudantes idosos na EJA tenham uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, por trazer um acervo de conhecimento e experiência de vida a ser aproveitado pelos docentes nas atividades pedagógicas na sala de aula, conforme evidencia Dantas (2019). Nesse sentido, o aluno A9 do curso de

Letras da UNEB, por exemplo, considera que *“é muito importante a presença dos idosos, até mesmo na participação oral, pois contribuem com essa interação com todos os alunos, independentemente da idade”*.

A inclusão das temáticas que tratam da diversidade do público da EJA nos cursos de licenciaturas deve ser entendida como um direito estabelecido pelas legislações educacionais vigentes. Segundo palavras do aluno A10 do curso de Pedagogia da UNEB,

“[...] todos têm o direito de estudar e realizar seus objetivos. Assim como, seu sonho é ser alfabetizado com conhecimentos e visão de um mundo melhor. Pois os idosos têm muitas vantagens e recursos para ter bons estudos, mesmo com tantas dificuldades. Ainda existem muitos idosos com vontade de estudar e ter uma boa formação”

Barbosa (2016, p. 33) contribui com essa discussão quando argumenta que a EJA, quando oferecida nessa dimensão, pode possibilitar aos estudantes *“a condição de retomar a aprendizagem e compartilhar suas experiências e vivências extraescolares, garantindo assim, o direito a um ensino diferenciado e de qualidade para a vida”*. Olhar os alunos da EJA na perspectiva do direito é reconhecer que esse público é diferente e necessita estar contemplado nos planejamentos das instituições de ensino da educação básica e superior.

Nessa direção, o aluno A10 de Pedagogia, faz os seguintes apontamentos, *“esse público é diferenciado de crianças. É preciso serem adotadas metodologias que levantem a autoestima dessas pessoas para terem melhoria no aprendizado, visando um mundo melhor e conquistando o seu espaço escolar”*. Corroborando com essas considerações do discente, a afirmativa de Pereira (2012, p. 24):

Os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência e suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir. Ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências. Educar este grupo requer, também, conhecimentos específicos sobre a velhice. A função de alfabetizar é do pedagogo que, historicamente, apresenta uma formação mais voltada à infância e à adolescência.

Nessa perspectiva, abordar sobre essa modalidade de ensino na Pedagogia pode vir a facilitar a inclusão do idoso na EJA, o que está contemplado na resposta do aluno A20.

“[...] os estudos são voltados para atuar com o público jovem e idoso, atendendo a demanda de cada um, com o propósito de alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem dos mesmos, inclusive trabalhando contextos presentes no dia a dia deles, fazendo com que o idoso não se sinta excluído da sala de aula” (A20).

Considerar no processo de formação inicial a diversidade das turmas EJA como uma ação importante, permite a construção de vários saberes entre os alunos adolescentes, jovens, adultos, idosos e professores em uma troca de experiências. Bastos e Souza (2017) asseguram que a educação para as pessoas idosas deve superar os estereótipos da negatividade impostos à velhice, questionando preconceitos como improdutivo e incapaz de aprender, de modo acontecer a interação com todos os alunos dessa modalidade de ensino e a inclusão do idoso nas aulas. Ainda sobre a capacidade dos idosos em interagir compartilhando conhecimentos com outros estudantes de faixa etárias diferenciadas na sala de aula, Scortegagna e Oliveira (2010, p. 61) afirmam que os estudantes idosos estão começando a ser reconhecidos como seres pensantes, que têm muitas experiências para ensinar nessa interação, ao mesmo tempo, necessitam aprender, adquirir novos conhecimentos nos ambientes educacionais.

A relação entre os estudantes mais novos e os mais velhos na construção de conhecimento em ambientes educacionais, muitas vezes não são percebidas pelos docentes que atuam com essa modalidade de ensino. O aluno A7 do curso de Letras respondeu que *“cada faixa etária tem uma carga de vida que sempre contribui para o aprendizado, não somente dos demais alunos, mas para os docentes”*. Nesse contexto, Hora e Cruz (2019, p. 104-105),

[...] compreende que a pessoa idosa sempre tem algo a ensinar para as demais faixas etárias e um dos seus repasses neste espaço de promoção intergeracional está o repasse do conhecimento dos mais velhos para os mais novos, reproduzindo as relações sociais, uma atitude seletiva com respeito aos ensinamentos da tradição e às lições da experiência, o que contribui, em todo processo, com uma percepção ampliada da pessoa idosa; e com isso um maior respeito e compreensão.

Assim, quando bem conduzida na sala de aula, a integração de conhecimentos prévios entre gerações nas turmas da EJA pode trazer resultados positivos para a construção do conhecimento de alunos e

professores. Enquanto graduanda do curso de Letras da UNEB e pelo contato que teve com esse público da EJA na escola, o aluno A8 explicou que *“foi uma experiência fantástica, pois há uma troca de sentimentos e conhecimentos de extrema valia”*. Sobre a importância da interação dos idosos no processo de aprendizagem na sala de aula, a partir do aproveitamento dos conhecimentos experienciais, Scortegagna e Oliveira (2010, p. 61) evidenciam:

[...] as pessoas idosas estão começando a serem percebidas como seres pensantes, que têm muito para ensinar; porém ainda tem muito a aprender, demonstrando o quanto necessitam estar sempre em contato com novos conhecimentos e novas experiências. A educação não se restringe à mera transmissora de cultura, mas necessita estabelecer seu alicerce nesta cultura, abarcando as transformações decorrentes na sociedade, nos aspectos sociais, econômicos e políticos. Tais mudanças, decorrentes da evolução e desenvolvimento da sociedade, apresentam-se como influência direta na educação

Em relação aos idosos na EJA, grupo que detém uma larga experiência de vida, que pode interagir com público mais novo na escola, o aluno A9 do curso de Letras confirma essa possibilidade em sua afirmativa *“podemos perceber a evolução na escrita e a facilidade que os idosos têm de assimilar os conteúdos, os alunos com idade inferior aprendem com os idosos na parte oral”*. Nesse sentido, a escola deve primar pelo respeito aos saberes dos educandos principalmente das classes populares que chegam a ela, “saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 16).

Ainda sobre o entendimento do conhecimento de vida trazido pelo público idoso para a EJA, pode ser compartilhado nas aulas contribuindo com os outros aluno e professores que atuam nessa modalidade de ensino. Nessa direção, o aluno A9 reconhece a importância dessas experiências no processo de aprendizagem ao afirmar que, *“estou estudando para transmitir conhecimento e aprender com os idosos que possuem amplo conhecimento prévio”*. Essa convivência entre as gerações, de acordo com palavras de Moura (2018, p. 29),

[...] traz benefícios para todos e maiores possibilidades de aprendizagem. Os jovens passam a tirar proveito das experiências de sujeitos adultos e idosos e a reconhecer os esforços empreendidos por estes para estudar. Assim como os idosos superam o isolamento e a baixa autoestima quando se relacionam com os jovens, pois estes

encontram nos mais velhos aprendizados e uma visão de mundo diferente da sua.

É claro, cabe aqui ressaltar que quando se fala em trocas de saberes entre alunos em uma faixa etária diferenciada, não se refere à uma parcela de alunos mais novos, que muitas vezes são removidos das turmas regulares do diurno nas instituições escolares e enviados para as classes da EJA devido a histórico de indisciplina. Lemos (2017) refere a esse público de alunos, apontando que houve uma intensificação de alunos mais novos de ensino regular, transferidos para as turmas da EJA por vários motivos, entre eles, a distorção idade/série, o comportamento considerado inadequado.

Schneider e Fonseca (2013, p. 240) entendem que sendo a EJA considerada um lugar das pessoas adultas que não tiveram a oportunidade de estudar da idade certa, ou seja, das pessoas que querem estudar, esse espaço pode não ser adequado para os alunos mais novos que não se adaptaram ao ensino regular. Dessa forma, corre-se o risco de não haver uma aprendizagem integrada entre esses alunos na sala de aula com os adultos e idosos, ao contrário, pode haver um descontentamento por parte dos alunos mais velhos, principalmente os idosos, que aprendem de forma diferenciada e não aceitam conviver com a indisciplina dos mais novos nesses espaços de aprendizagem.

Esse conflito comportamental em gerações nas turmas da EJA pode contribuir com a evasão escolar de alunos mais adultos por divergências de ideias entre mais jovens, principalmente os alunos idosos por terem trajetórias de convivência pautada no respeito. Para Gouveia e Silva (2015) “a presença dos estudantes de diferentes idades em um mesmo espaço escolar é a princípio um grande desafio para o professor e motivo de divergências entre esses alunos, o que pode dar origem a um ambiente conflituoso”. Filho (2018), também corrobora com essa discussão ao afirmar que a presença de alunos adolescentes e jovens nas turmas da EJA, traz desafios relacionais no processo ensino e de aprendizagem desses alunos na escola.

6.2.2 Relação entre “Não Preparo para a EJA” e “Necessidade de Formação para Lidar com Diferentes Situações”

O Mapa de Proximidade de Códigos criado pelo MaxQDa mostra forte ligação entre os códigos “Não preparo para a EJA” e “Necessidade de formação para lidar com diferentes situações”, o que pode indicar que lacunas existentes na formação inicial e continuada dos docentes envolvidos no atendimento a alunos da EJA, podem decorrer uma percepção nos alunos das licenciaturas que participaram deste estudo, levando-os a considerar o não preparo desses profissionais para atuação na EJA, em específico com os idosos.

Em relação ao não preparo dos graduandos para atuação com a diversidade dos estudantes dessa modalidade de ensino evidenciado em suas respostas ao questionário deste estudo, o aluno A5 do curso de Letras, respondeu: *“senti dificuldade, pois não há preparação direcionada para o EJA durante o processo de formação”*; A8 também reforça esse posicionamento argumentando que, *“não há uma formação específica para a área”*, ou seja, não prepara os graduandos para atuarem no processo de construção do conhecimento dos jovens adultos e idosos. Para A14 do curso de Matemática *“a formação docente deveria oferecer uma base que preparasse melhor os estudantes para lecionarem para jovens e adultos, inclusive idosos”*. As respostas apresentadas pelos licenciandos estão de acordo com decisões tomadas na VI CONFITEA (2009, p. 42) quando postula *“no que se refere à formação inicial em nível superior, existe lacuna nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *lócus* de formação específica e permanente como política pública de Estado”*.

Esse posicionamento também foi assumido pela graduanda A1 de Pedagogia que argumenta que esse curso não os prepara para lecionarem nas turmas da EJA. Por ser um público que aprende de forma diferenciada, as instituições formadoras de professores precisam se atentar para este problema. Para A3 de Pedagogia, a EJA *“é uma modalidade que necessita de um olhar diferente”* e *o que é apresentado na graduação [...] é algo superficial*”. A3 ainda menciona que *“no curso não somos preparados para atuar nessa modalidade”*. Essas inquietações mostram uma insatisfação dos alunos dos cursos pesquisados em relação à formação que estão recebendo.

De acordo com Capucho (2012) dentre as questões que ocorrem na EJA há a formação dos docentes que é ineficiente para trabalhar com esse público. Ele salienta que muitos dos profissionais que trabalham na EJA são considerados leigos do ponto de vista do conhecimento específico para atuar com esses alunos. Ribas e Soares (2012) corroboram quando afirmam que o professor que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos não tem sido formado adequadamente para atuar nesta modalidade de ensino, o que continua não sendo prioridade necessária dos cursos de formação de professores. O professor P1 do curso de Letras refere à formação docente para essa atuação, que deve ter um caráter mais completo:

“Compreendo que a formação docente especialmente, do profissional que irá atuar na EJA e com idosos necessita de conhecimentos teóricos e práticos para intervir nos processos formativos de pessoas que lidam com condições desfavoráveis socialmente (analfabetismo, desemprego e baixo salário, dentre outros)”.

Os outros dois docentes também opinaram em suas respostas sobre a formação necessária ao professor para atuar na EJA. Para o professor P2 do curso de Matemática *“a formação é de suma importância pois abrange uma boa quantidade de professores e proporciona a reflexão e discussão sobre EJA”* e o professor P3 do curso de Pedagogia afirma que a formação docente inicial é uma das ações mais relevantes em prol da melhoria das práticas pedagógicas com inclusão de idosos na EJA. Para esse docente da UNEB:

[...] é uma das ações importantes e necessárias para qualidade da EJA como um todo, para preparar o futuro profissional para atuar, levando em conta as demandas formativas dos educandos da EJA e em específico educandos idosos que tem uma visão tradicional da escola, com dificuldade de aceitarem metodologias que consideram modernas ou diferenciadas, e vem à escola como redentora, ou seja, que pode melhorar as condições de vida, possuem pressa no aprender. Tudo isso exige aprofundamento da formação (P3).

E embora os docentes tenham essa concordância com a necessidade de preparo para atuação na EJA, referindo-se a essa abordagem, a aluna A16 do curso de Matemática-licenciatura assegura que nesse curso *“os assuntos relacionados à EJA não são muito estudados”*. O professor P2 desse curso da UNEB confirma quando menciona que *“infelizmente não faz parte do nosso currículo o EJA incluindo os idosos”*.

Por ser uma disciplina que necessita de formação adequada às especificidades do público jovens, adultos e idosos, o professor de Matemática necessita de uma base sólida e inclusiva que os prepare para ensinar esses alunos nessa modalidade de ensino. Sobre essa necessidade, Thees e Fantinato (2013, p. 52) evidenciam que:

Ensinar matemática para jovens e adultos tem um significado bastante distinto de ensinar matemática para a faixa etária referente ao ensino fundamental regular. A maturidade do educando, fundamentada na experiência, faz diferença, pois os saberes e as aplicações da matemática são a extensão do seu próprio viver.

Formar para lidar com diferentes situações no ensino Fundamental e Médio é uma discussão recorrente e necessária para adequação das práticas dos professores em diversas áreas do conhecimento. Ao concordar com esse argumento, o professor P3 do curso de Pedagogia refere ao Estatuto do Idoso estabelecido pela Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, como sendo, “[...] *uma legislação muito importante para um país com tantas desigualdades e com uma população de idosos crescendo cada vez mais*”. Entretanto, argumenta que “*em se tratando do idoso isso é ainda mais esquecido*” e afirma que nas “*licenciaturas e em específico no curso de Pedagogia em relação às especificidades e necessidades de aprendizagens da pessoa idosa, existe uma lacuna muito grande*”.

A aluna A19 do curso de Matemática trata da relevância de serem preparados para atuação na EJA com alunos de diferentes idades “*é de suma importância, pois futuramente ao trabalharmos nas escolas, precisaremos saber lidar com alunos, e inclusive com pessoas de várias idades, de forma que seja um ensino melhor para que os alunos possam compreender*”. No entanto o docente P2 do curso de Matemática afirma que embora entenda que é de “*suma importância, não é contemplado no currículo*” o tema inclusão de idosos. Sobre a necessidade e preparo para lidar com esse público, o aluno A6 do curso de Letras aponta ser,

“[...] muito importante ter práticas para o público do EJA, visto que muitos têm papel importante para melhoria do aprendizado desses alunos. [...] tem que haver um estudo e preparo mais eficaz para podermos saber lidar com as diferentes situações”.

Nessa mesma direção, o aluno A7 de Letras afirma que *“a formação docente nos ajuda a encarar uma realidade em sala de aula com adultos que é completamente diferente do que trabalhar com crianças e jovens”*. Concordando que a formação inicial dos docentes é de suma importância, o aluno A12 de Pedagogia menciona que *“necessita de um cuidado maior para se trabalhar nessa modalidade”*. Sobre a formação nesse contexto, o aluno A18 defende que embora exista formação, *“devem existir práticas pedagógicas voltadas para este ensino, tendo em vista que os mecanismos utilizados para o ensino de jovens e adultos divergem dos utilizados no ensino fundamental e médio”*.

Abordar a formação docente para o atendimento de diferentes públicos da educação básica, implica não distanciar dos fundamentos legais que norteiam essa temática. Retomando a Resolução nº 02/2015, em seu artigo 2º, determina:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Observa-se que a formação inicial preconizada pela Resolução nº 02/2015 determina a necessidade de formar professores para atuarem com diferentes situações e públicos na sala de aula, o que também foi apontado pelos licenciandos dos cursos da UNEB investigados. O aluno A11 do curso de Letras, por exemplo, salienta que *“em uma sala mista é necessário lidar com diferentes formas de saber e acolher a todos”*. Para que ambientes educacionais sejam constituídos em espaços diferenciados de construção do conhecimento e de valorização de culturas, é necessário que os docentes estejam formados nessa perspectiva.

6.2.3 Relação entre “Necessidade de Adequação da Grade Curricular” e “Ausência de Abordagem para a EJA com os Idosos”

Retomando as relações estabelecidas pelo MaxQDa e apresentadas no Mapa de Proximidade de Códigos, a ligação entre os códigos “Necessidade de adequação da grade curricular” e “Ausência de abordagem para a EJA com os idosos” se evidencia como forte, o que leva a admitir que, para os participantes deste estudo, a grade curricular é determinante para um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, com a inclusão dos diferentes públicos que procuram a EJA.

Nessa discussão que trata da adequação dos aspectos curriculares, é importante entender o que diz a legislação educacional sobre a formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior, e neste estudo a formação inicial docente. A Resolução nº 02/2015, em seu 5º Art., determina que a formação dos profissionais do magistério seja ofertada considerando todas as etapas e modalidades da educação básica, para assegurar o direito a uma educação de qualidade, com bases científicas e sólida para as crianças, jovens e adultos.

Enquanto público da EJA, os idosos estão contemplados em temáticas na base curricular dos cursos de licenciatura e nesta resolução. Além desse amparo legal, o artigo 22 do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, assegura que os currículos das instituições educacionais devem ser adequados com inserção de conteúdos e metodologias nos diversos níveis de ensino formal voltados para o público idoso. Sobre a necessidade de adequação dos espaços formativos e de aprendizagem, o LDB nº 9394/96 através da Lei Complementar nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ampliou ainda mais esse direito ao determinar em seu artigo 24 inciso 2º que os sistemas de ensino devem ofertar a educação de jovens e adultos adequada às condições desses estudantes.

Ao contrário do que preconiza a legislação e documentos, as repostas dos pesquisados permitem verificar que há uma carência de assuntos referentes aos idosos nos currículos dos cursos de licenciatura contemplados neste estudo. O aluno A8 do curso de Letras, por exemplo, afirma em sua resposta que “*não há nenhum conteúdo de educação incluindo idosos*”.

Sobre as questões levantadas pelos graduandos investigados, no que se refere às lacunas apresentadas na grade curricular e à ausência de abordagem de temáticas que tratam dos idosos na EJA, a aluna A1 de Pedagogia explicou que, *“na grade curricular do curso de Pedagogia, tem uma única disciplina que trata do EJA, pois o curso está voltado para a Educação Infantil. O curso de Pedagogia não prepara os docentes para lecionarem nas turmas do EJA.”* Nessa mesma direção, o aluno A2 de Pedagogia concorda quando afirma em sua resposta:

“No curso de Pedagogia infelizmente só temos uma única disciplina que aborda a Educação de Jovens e Adultos. Considero que apesar de muito proveitoso os conhecimentos adquiridos no componente, uma única disciplina torna-se insuficiente para o preparo do professor que atuará na EJA”.

A abordagem somente de aspectos da Educação Infantil conforme foi referido pelos graduandos do curso de Pedagogia, no tocante à organização da grade curricular, acaba por impor um distanciamento na formação de professores em relação à atuação para lidarem com a diversidade de público da EJA, que contempla a inclusão dos idosos. Dessa forma, a existência de um componente curricular que abordasse a EJA no curso de Pedagogia da UNEB poderia ser um importante avanço para essa modalidade de ensino, e que envolvesse a educação de idosos de forma mais específica. De acordo com o professor desse curso:

“A EJA, infelizmente na maioria das licenciaturas não tem espaço nos currículos dos cursos. No nosso curso de Pedagogia temos apenas um componente e a possibilidade de um estágio supervisionado. Quanto às especificidades da fase da vida do ser humano: a velhice, não é abordado por nenhum componente”.

Essa realidade retrata o que foi apresentado nas decisões da VI CONFINTEA (2009, p. 42) onde constava que, embora houvesse registro de iniciativas pontuais e crescentes de vários cursos de Pedagogia para a inclusão de disciplinas que abordassem a EJA, ainda era em minoria:

Na formação de licenciados em Pedagogia [...], considerando o elevado número de cursos superiores existentes no país (mais de mil e quinhentos), são poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%).

A carência de temas dessa modalidade de ensino nas licenciaturas, também é apontada por Ventura e Bomfim (2015), que evidenciam a existência de um silêncio ou uma insuficiência nas propostas curriculares de formação inicial, no que se refere à EJA. Apesar dos pesquisados abordarem que consta no curso de Pedagogia da UNEB, uma disciplina que discute a educação para jovens e adultos, o aluno A13 refere a grade curricular desse curso, afirmando que não lhes dá *“um aparato muito bom para a atuação”* com esse público e assim, conclui que *“a grade curricular do curso de pedagogia nesse sentido é falha”*.

Sobre o não preparo dos licenciandos, por meio do componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, é preciso evidenciar que a ementa dessa disciplina preconiza uma discussão com “fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos”. Entre os assuntos relevantes orientados por esse componente curricular no processo de formação desses estudantes de Pedagogia da UNEB está a alfabetização e conscientização, dentre outras temáticas:

Alfabetização e conscientização - Paulo Freire / O Mobral e a educação popular / Educação básica de jovens e adultos: consolidando práticas / Novos significados para as aprendizagens escolares / Formação do educador: Compromissos do educador de jovens e adultos / A formação dos alfabetizadores / Planejamento e Prática Docente (PPC PEDAGOGIA, 2011).

Observa-se que as temáticas articulam desde a Alfabetização e conscientização - Paulo Freire, EJA, Aprendizagens, formação do educador de alfabetizadores, até planejamento e prática docente. Moura (2018, p. 55) argumenta que para haver uma adequação das temáticas que abarquem o público da EJA com alunos idosos, como princípio formativo inclusivo nos cursos de licenciatura “é necessário estabelecer relação entre o currículo formal, real e oculto e propiciar ao professor uma formação adequada com ações pedagógicas que se desenvolvam de forma diferente daquela infantilizada pelas classes de EJA”.

A ausência de assuntos específicos da EJA apontados pelos licenciandos de Pedagogia se estende para os demais cursos pesquisados nesse estudo. Nesse sentido, o aluno A5 do curso de Letras evidencia que *“as aulas teóricas e práticas no curso de Letras não tem abordagens específicas*

para turmas de EJA e a maioria das teorias estudadas é direcionada para ensino fundamental e médio". Nessa mesma direção, a aluna A15 do curso de Matemática também afirma que esse curso "*não oferta em sua grade curricular disciplinas voltadas para a EJA*".

Essa percepção dos graduandos pesquisados vai de encontro ao que propõe o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), Lei Estadual nº 13.559/2016, que defende uma formação inicial de professores no estado para atender a diversidade de público. Assim a meta desse documento propõe:

Fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, da educação de jovens e adultos, inclusive para privados de liberdade, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos (PEE-BA, 2016, p. 36).

Nota-se nessa citação que essa Lei prescreve uma ampliação da oferta de cursos para a formação inicial e continuada dos docentes para as diferentes modalidades de educação, dentre as quais está a EJA.

Analisando a organização curricular das licenciaturas, na perspectiva da inclusão de modalidades de ensino diferenciadas, pode contribuir para um melhor preparo dos graduandos para a atuação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos jovens, adultos e idosos. Assim, quando adequado às demandas da diversidade, o currículo dos cursos de formação docente passa a cumprir uma função que é fundamental para a garantia do direito ao conhecimento de forma inclusiva.

Para Arroyo (2011), a organização e a função de um currículo nas esferas educacionais devem ser analisadas em uma dimensão social, considerando a importância dos aspectos da diversidade nos ambientes educacionais. Isso deve ser feito de forma mais crítica, para atender o direito dos professores e dos alunos por meio da construção do saber de forma democrática.

De acordo com Sacristan (2000, p. 105) o currículo perpassa por diferentes meios nas instituições de ensino que traduzem para os professores as definições e os conteúdos nele presentes, mas esse documento não é suficiente para orientar sozinho as atividades educacionais. Essa realidade

pode ser comprovada a partir das análises das respostas dos pesquisados do curso de Matemática da UNEB no que se refere à organização curricular, em especial as disciplinas importantes para alinhar a formação do profissional as demandas pedagógicas desse público, como o estágio supervisionado e a didática. Nesse sentido, os pesquisados argumentaram:

“O curso apresenta disciplinas de estágio e didática da Matemática que abrangem o geral da educação, porém, não há nenhuma disciplina que trate sobre a Educação de Jovens e Adultos. A EJA é pouco vista dentro de algumas disciplinas” (A16-Matemática).

“Muito pouco, pois durante todo o curso só uma disciplina traz esse tema” (A13-Pedagogia).

Essa realidade reflete o que está estabelecido nas orientações curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais de Matemática, através do Parecer nº 1.302 do CNE/CES /2001 e do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Matemática (PPC/2011) do Campus IX da instituição pesquisada. Ambos documentos não contemplam temáticas pedagógicas que tratem da preparação dos licenciandos para atuação com os jovens adultos e os idosos na educação básica, em prol de uma formação pautada na Educação ao longo da vida.

A respeito da necessidade da construção de uma base curricular para as licenciaturas, adequada às demandas educacionais do público da EJA, é importante ressaltar que as instituições de ensino formadoras de professores estão diante de um grande desafio. Nessa direção Freire (1996, p. 17) propôs uma relação direta entre os conteúdos curriculares fundamentais e saberes dos alunos trazidos por meio de suas experiências sociais. A atualização dos currículos é o caminho, feita com a inclusão de assuntos que possam servir de elo entre a formação dos profissionais e a prática docente com a diversidade. A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos já em 2008 orientou:

Pensar os sujeitos da EJA implica situar também as especificidades de seus educadores/professores, que configuram percursos de respeito e de busca permanente pela articulação do processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa articulação envolve a necessidade de adequação tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares. Há uma docência que se constitui conjuntamente a um estatuto próprio da EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, o que leva à defesa de uma sólida formação de nível superior para a docência na EJA (BRASIL, 2008).

Os alunos pesquisados têm essa concepção, o aluno A8 do curso de Letras, por exemplo, evidencia em sua resposta que “*não há nenhum conteúdo de educação incluindo idosos*”. Nesse mesmo sentido, A15 (Matemática) salienta que “*não, pois o curso não disponibiliza uma disciplina para o preparo do futuro docente nesta modalidade de ensino*”. Sem considerar as demandas de aprendizagens dos idosos na formação docente, os licenciandos.

A Lei nº 13.632/2018 dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. De forma mais específica, em seu artigo Art. 37, consta que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa. Para Moura (2018), “a diversidade presente na EJA implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que suscitem problematizações e processos”, definida na VI CONFINTEA (2009, p. 28) como “constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros”. Para adequar os currículos, dos cursos de formação de professores, as práticas pedagógicas e os recursos didáticos precisam ser apropriados para atender os idosos na EJA, é preciso refletir sobre a garantia de um direito constitucional diante das transformações, sociais, econômicas e educacionais vivenciadas pela população brasileira na atualidade com o aumento da expectativa de vida.

6.2.4 Relação entre “Oportunidade de Estágio na EJA” e “Necessidade de Formação para Lidar com Diferentes Situações”

O Mapa de Proximidade de Códigos gerado pelo MaxQDa mostra que o código “oportunidade de estágio na EJA” apresentou uma proximidade com o código “Necessidade de formação para lidar com diferentes situações”, o que pode evidenciar que as atividades práticas de estágio supervisionado podem contribuir com a formação inicial dos licenciandos, no sentido de serem formados para atenderem as especificidades dos alunos que frequentam as turmas da EJA.

Nessa direção, Pacheco e Silva (2015, p. 5) mencionam que a ação desenvolvida no estágio na formação inicial docente deve oferecer ao futuro professor subsídios para que possa adotar práticas educativas direcionadas, de maneira que possibilitem uma um melhor entendimento dos profissionais da educação no ato de ensinar e permita, assim, que o docente entenda a

complexidade da EJA e a necessidade de conhecimentos específicos para ensinar nessa modalidade de ensino.

A Resolução nº 02/2015 estabelece que o estágio curricular supervisionado, como um componente obrigatório do currículo das licenciaturas, consiste em “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. A prática do estágio e os demais componentes curriculares dos cursos de licenciaturas, devem caminhar de forma integrada por serem requisitos primordiais para se obter uma formação inclusiva com conteúdos direcionados para as diferentes modalidades de ensino.

Desse modo, o estágio supervisionado é considerado como um importante instrumento de integração das práticas pedagógicas e a base teórica na formação inicial dos professores. Ainda sobre as orientações da formação docente estabelecidas no Artigo 13 da referida resolução consta que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações (BRASIL, 2015).

Analisando o estágio como práticas pedagógicas na formação dos profissionais que trabalham os alunos jovens, adultos e idosos, pode-se perceber que esse componente curricular passa a ter uma dimensão maior.

Para o professor P1 do curso de Letras da UNEB:

“A profissionalização do docente da EJA vem ganhando mais visibilidade, em especial, nos cursos de formação inicial e continuada. No tocante, aos processos formativos nos cursos de Licenciatura, o estágio supervisionado é um espaço de contextualização da própria formação docente, uma vez que atividades desenvolvidas durante as práticas pedagógicas convida os alunos-formandos a refletirem sobre a funcionalidade dessa modalidade de ensino, tanto no campo pedagógico quanto no social”.

Retomando as discussões que tratam da ligação considerada entre formação inicial e a oportunidade de estágio na EJA para lidar com diferentes situações, as inquietações trazidas pelos licenciandos da UNEB que

responderam ao questionário desta pesquisa, direcionam no sentido do entendimento da importância dessa ação nos cursos de graduação. Para o aluno A1 do curso de Pedagogia da UNEB, por exemplo, *“a prática de estágio no curso de licenciatura é de grande importância para a aprendizagem dos estudantes”*.

Quando questionados se a formação na licenciatura em que estão como docentes prepara os licenciandos para a atuação como docentes nas turmas da EJA do Ensino Fundamental e Médio, incluindo os Idosos na perspectiva da Educação ao longo da vida, um dos professores (P1) do curso de Letras respondeu:

“Como trabalho com práticas pedagógicas e estágio procuro articular os conteúdos e objetivos educacionais com a diversidade do público em que meu aluno formando poderá atuar. Desse modo, as propostas pedagógicas analisadas e discutidas no decorrer do curso, primam pelo desenvolvimento da práxis-pedagógica defendida por Paulo Freire. Em outras palavras, pela ação-reflexão-ação frente ao olhar a realidade das escolas e dos sistemas de ensino”.

Essa resposta do docente vai ao encontro do que o aluno A18 do curso de Letras afirmou em relação à relevância da prática do estágio para a formação dos professores em prol da atuação na EJA: *“foi uma experiência gratificante, visto que, existiu níveis de dificuldade na sala, influenciados pela idade, limitações cognitivas e até mesmo físicas, o que torna o papel do professor fundamental”*. Nessa mesma direção, o aluno A20 do curso de Pedagogia também argumentou sobre a contribuição dessa prática: *“tive experiência na sala de aula na EJA através do programa Residência e contribuir com aproximação desse público, adquirindo experiências, conhecimentos e reflexão”*.

No que se refere ao estágio em escolas, A10 do curso de Pedagogia, explicou *“meu estágio no magistério foi em uma escola pública, onde a professora estava gestante e tive que assumir a turma, contribuindo com melhorias para aprendizagem dos alunos”*. De acordo com Pacheco e Silva (2015, p. 10) é no momento da prática do estágio que os estudantes das licenciaturas têm a sua primeira experiência do campo de trabalho que pretendem atuar e conhecem as dificuldades e obstáculos das modalidades e níveis de educação, o professor P3 do curso de Pedagogia, participante deste

estudo, evidenciou a importância do Estágio para o licenciando nos seguintes termos *“é um espaço ímpar de aproximação com essa modalidade de construção da identidade profissional, que deve ser valorizado, incentivado e por isso deveria ter um dos estágios específicos para a EJA”*.

Para o professor P3 do curso de Pedagogia da UNEB, embora haja o respaldo legal ainda encontram desafios no cotidiano das escolas para o atendimento a EJA e aos idosos. Ela atribui uma crítica a visão que está formada sobre esse público da EJA nos seguintes termos: *“há quase sempre uma visão compensatória (assistencialista de educação para esse público, em que as adaptações pedagógicas são vistas para ‘facilitar’ a promoção destes, mas muitas vezes com prejuízos na aprendizagem”*. E continua argumentando que o trabalho realizado pelos docentes desse curso é

“[...] de formação baseado em reflexões, estudos de casos, observações e projetos pedagógicos, bem como a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da EJA para que o aluno-formando possa compreender melhor este cenário e ao mesmo tempo, para que promova práticas pedagógicas ao encontro das reais necessidades e singularidades deste público, como também, a favor da qualidade do ensino e do exercício da cidadania com consciência política e social”.

Esses argumentos dos pesquisados estão contemplados nas orientações do Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), Lei Estadual nº 13.559/2016 que propõe em sua meta (15.13) valorizar as práticas pedagógicas e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos professores, visando articular o desenvolvimento de metodologias entre a formação docente e as necessidades desse público na Educação Básica. Nesse contexto, é preciso pensar políticas de formação dos profissionais da educação em uma visão holística e integrada aos componentes curriculares e a prática dos estágios nas turmas da EJA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste estudo, buscou-se investigar a construção do currículo dos cursos de licenciatura com a finalidade de compreender se consideram as orientações do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de outubro de 2003, na formação de professores para uma atuação com a diversidade de alunos da EJA na perspectiva da educação ao longo da vida e ainda as percepções dos docentes e alunos sobre a inclusão do idoso na EJA.

Para tanto, o presente trabalho analisou as legislações específicas que garantem o direito dos estudantes idosos ao conhecimento nos ambientes educacionais no país como um direito constitucional e humano que o poder público precisa assegurar através da Política Nacional do Idoso, do Estatuto do Idoso, das legislações educacionais, da BNCC-2017, das diretrizes curriculares nacionais para formação docente, dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Matemática, Pedagogia e Letras do campus IV da Universidade do Estado da Bahia, o Plano Estadual Educação da Bahia (2016-2024), a Política Estadual da Pessoa Idosa na Bahia e o Plano Municipal de Educação do Município de Barreiras-BA (2014-2024). Além disso, foi feita a pesquisa de campo com docentes e alunos dos referidos cursos com o intuito de conhecer suas percepções sobre a EJA e a presença dos idosos nessa modalidade de ensino nesses cursos.

Este estudo permitiu conhecer que a EJA é uma modalidade de ensino que veio para contribuir com a redução do analfabetismo no Brasil e acolher aquelas pessoas que abandonaram a escola na idade regular ou não tiveram oportunidades de ingressar na escola básica. Tem aqueles ainda que iniciaram os estudos e não conseguiram prosseguir por motivos diferenciados, entre eles o trabalho, abandonando assim por um período e retornam às instituições educacionais assim que as suas condições permitiram.

Resultante de um projeto de políticas públicas a EJA atualmente tem um público diversificado no Ensino Fundamental e Médio e conta com alunos adolescentes a partir de 15 anos de idade, jovens, adultos e idosos. Em relação aos estudantes idosos que estão na EJA no município pesquisado para prosseguir os seus estudos, é importante ressaltar que consiste em um público

que teve a sua infância em um período histórico em que as políticas educacionais do país não contemplavam todos os estudantes que residiam no meio rural e em áreas urbanas, principalmente nas décadas de 1950 e 1960.

Foi observado também que para atuar na EJA com alunos idosos é preciso que haja uma preparação dos professores com formação específica para desenvolver práticas pedagógicas adequadas a esses diferentes públicos na sala de aula. Além disso, os alunos dessa modalidade de ensino também precisam de um preparo para a interação e convivência nas aulas, com compreensão e sabedoria para lidar com alunos de diferentes faixas etárias em um mesmo espaço de aprendizagem.

Com o advento de Educação ao Longo da Vida preconizada pelas conferências internacionais de educação adultos (CONFINTEA's) aumentou ainda mais a responsabilidade parte do poder público no que se refere à garantia do direito de aprender dos alunos idosos que adentram na EJA, por meio da adequação dos ambientes educacionais, dos currículos dos cursos de licenciaturas, dos recursos didáticos e das metodologias de ensino. Nessa perspectiva, o Art.37 da Lei Complementar nº 13.632/2018, da LDB 9394/96, abordam a educação e a aprendizagem ao longo da vida para os estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio por meio de EJA. Nesse contexto, percebe-se que houve outras legislações que vieram reforçar a necessidade de uma ação inclusiva para atender os estudantes idosos na educação básica como um direito constitucional, já garantido também pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

De forma mais específica, os direitos dos estudantes idosos estão assegurados no Art. 10 da Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) que determina ao poder público promover ações para adequar os currículos, metodologias e recursos didáticos nos diversos níveis do ensino formal, destinados ao idoso e inserir conteúdos voltados para o processo de envelhecimento da população na matriz curricular. Outro documento importante que trata dos direitos dos idosos nos diversos níveis e modalidade de ensino, o Estatuto do Idoso Lei nº 10.741/2003, reforçado pela Lei Complementar nº 13.535/2017, também garante a esse público uma educação apropriada nas

instituições educacionais, considerando os limites e as necessidades de aprendizagem na perspectiva da educação ao longo da vida.

Ações como essas que estão estabelecidas nas referidas legislações específicas que tratam do público idoso, são primordiais no país, por contribuir para garantia das políticas públicas de inclusão dos estudantes idosos nos currículos dos cursos de licenciaturas, com o objetivo de formar professores mais preparados para trabalharem com essa diversidade na EJA com metodologias apropriadas no ensino fundamental e médio, adequação dos espaços de aprendizagem e dos recursos didáticos.

Os direitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a formação profissional para atuação nessa modalidade de ensino, estão garantidos nas legislações, nas leis complementares e em algumas Resoluções educacionais do país. Em relação às orientações estabelecidas pela LDB, Lei nº 9.394/1996, é importante citar alguns pontos que tratam da EJA como por exemplo, a Lei Complementar nº 13.415/2017 que condiciona aos sistemas de ensino a obrigatoriedade de ofertar a educação de jovens e adultos de forma adequada às necessidades dos educandos; o Art.62 que aborda precariamente a formação de professores para atuar na educação básica; a Lei Complementar nº 13.632/2018 que garante aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa ou interromperam seus estudos no decorrer da história do país, inclusive a população idosa que necessita de maior atenção por parte dos professores na sala de aula.

Conforme análises dos documentos que orientam a formação docente nas instituições de ensino superior, foi constatada a inclusão da EJA na Resolução nº 2/2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores, determinando que os docentes sejam preparados para atuarem nos diversos níveis e modalidade de ensino com a inserção de conteúdos e metodologias diferenciadas. No entanto, os alunos idosos não foram citados nos aspectos formativos em nenhuma das orientações desse documento como público pertencente à Educação de Jovens e Adultos, demonstrando assim, lacunas no processo de formação dos professores para atuarem com essa diversidade na sala de aula e o não

cumprimento de determinações estabelecidas pela Política Nacional do Idoso e pelo Estatuto do Idoso.

Apesar dos poucos avanços trazidos pelas legislações educacionais relacionadas neste estudo sobre a EJA com idoso, não houve uma continuidade dessas ações por parte da BNCC/2017, que priorizou o ensino regular na idade certa como prioridade nos direcionamentos das políticas educacionais. Sendo assim, ficou evidenciado nesta pesquisa que houve uma falta de alinhamento entre a BNCC e as legislações específicas no que se refere à garantia dos direitos dos idosos ao conhecimento nos ambientes educacionais.

Outros documentos analisados neste estudo foram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, de Matemática e de Letras. O que pode ser notado é que essas diretrizes embora tratem da EJA, os alunos idosos não são contemplados nas orientações curriculares desses cursos para formação dos professores. Assim, percebe-se que os profissionais do magistério que atuam na EJA com os idosos podem não estar sendo preparados adequadamente nas instituições formadoras para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental e médio. Entre as três Diretrizes Curriculares investigadas, apenas a de Pedagogia contempla orientações para inclusão da diversidade da EJA nas atividades formativas do curso, principalmente nos estágios supervisionados.

Apesar da Matemática e da Língua Portuguesa serem disciplinas de grande relevância para a formação dos estudantes da educação básica, as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação docente específica para essas áreas, não mencionam a educação de jovens e adultos em suas orientações específicas, muitos menos os idosos, entretanto, sabe-se que esses profissionais atuam no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino, no ensino fundamental II e no ensino médio. Isto demonstra que a formação de professores é deficitária para o atendimento da EJA com idosos e para as orientações estabelecidas pela Política Nacional do Idoso, pelo Estatuto do Idoso e pelas demais legislações educacionais que garantem os direitos desse público.

Ainda foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Pedagogia, Matemática, e Letras do campus IX da Universidade do Estado da Bahia, e o que ficou evidenciado é que o PPC do curso de Pedagogia contempla minimamente o público da EJA em sua matriz curricular com uma disciplina específica e a orientação de estágio supervisionado como componente curricular na formação dos licenciandos. No entanto, há uma ausência de temáticas que abordam os idosos na organização das atividades formativas do curso. Outro resultado encontrado nesse estudo é que Projeto Pedagógico do Curso de Matemática-licenciatura não considera as demandas da EJA com idosos como requisitos específicos em nenhum dos semestres e, o estágio supervisionado juntamente com os conteúdos programáticos distanciam ainda mais esse público da formação docente na graduação, principalmente os idosos que atualmente integram também essa diversidade. Essa situação mostra um esvaziamento na organização curricular do Projeto Político do Curso de licenciatura em Matemática no sentido de oferecer aos Licenciandos uma formação apropriada e inclusiva para que os professores possam ensinar os idosos na EJA.

Já o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNEB não contempla disciplinas específicas que abordam a EJA com idosos em sua matriz curricular. Mesmo o estágio sendo uma ação importante para a formação docente e atuação com os estudantes na educação básica, a ementa desse componente curricular não orienta como requisito essa prática nas turmas da EJA. Também não foram encontrados conteúdos que abarcam a inclusão dos idosos na ementa desse curso. No entanto, alguns graduandos do curso de Letras que participaram da pesquisa apontaram que tiveram contato com temáticas que mencionam essa modalidade de ensino de forma esporádica na graduação e realizaram estágio com esse público através da orientação do professor (a) dessa disciplina.

As análises empreendidas no Plano Estadual Educação da Bahia (2016-2024) mostraram que existem metas que contemplam essas temáticas referentes à inclusão dos alunos jovens, adultos e os idosos nas políticas educacionais por meio da adequação da matriz curricular e dos recursos didáticos. Na meta 15 do referido plano, ficou evidenciado o fortalecimento de

ações voltadas para adequação do processo formativo dos cursos de Licenciaturas em várias áreas do conhecimento, objetivando formar professores para atender as especificidades dos alunos da EJA, inclusive os idosos na rede estadual de educação da Bahia.

Enquanto orientações estabelecidas pela Política Estadual da Pessoa Idosa na Bahia, Lei nº 12.925/2013, os resultados das análises apontaram que esse documento reconhece o direito dos idosos de terem acesso à uma educação apropriada e inclusiva como instrumento de inserção da cidadania. Sobre a formação de professores para o atendimento dos estudantes idosos na EJA, a referida legislação estadual defende que os cursos de graduação, presenciais e a distância, na área de saúde e nas licenciaturas, devem incluir componente curricular obrigatório que envolva conteúdos de Geriatria e Gerontologia. Esse documento também determina a inclusão de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto nos Projetos Pedagógicos dos diversos níveis de ensino formal. Por fim, a Política Estadual do Idoso, traz ainda determinações no sentido de adequar os currículos, as metodologias e os recursos didáticos, visando garantir o direito pleno a aprendizagem das pessoas idosas na EJA.

O estudo do Plano Municipal de Educação do Município de Barreiras-BA (2014-2024) permitiu compreender e observar que há importantes orientações no sentido de adequar a matriz curricular, os recursos didáticos e as metodologias de ensino para atender as necessidades desse público chamado nesse documento de EJA, educação de jovens, adultos e idosos. Consta ainda nesse documento orientações para ações inclusivas que priorizam e incentivam o acesso e a permanência dos estudantes idosos nas turmas da EJA como forma de garantir o direito ao conhecimento e ao prosseguimento dos estudos. Assim, percebe-se que as instituições de ensino superior formadoras de professores que atuam no município de Barreiras e no seu entorno, necessitam promover um alinhamento no preparo dos licenciandos durante a graduação para trabalharem com diferentes públicos na sala de aula.

As análises das repostas dos alunos aos questionários desta pesquisa deixou claro que os licenciandos dos cursos pesquisados não estão sendo, em

sua maioria preparados para atuarem na EJA e muito menos para lidarem com idosos na EJA. E isso foi confirmado pelos três docentes pesquisados, que alegam reconhecer essa necessidade, no entanto a grade curricular deixa a desejar por não abordar a inclusão dos idosos na EJA. Apenas uma minoria, ou seja, alguns alunos do curso de Letras e alguns da Pedagogia evidenciaram considerar relevante esse preparo, que realizaram estágio com idosos e que se sentem preparados para trabalharem com essa modalidade de ensino e um dos docentes pesquisados, do curso de letras da UNEB, que afirmou trabalhar, mesmo que de forma insatisfatória essa temática em Estágio. Em relação ao curso de licenciatura em Matemática, os graduandos responderam, em sua maioria, que desconhecem temáticas que abordam a EJA com idosos na organização curricular e nas práticas de estágios do curso.

O que se pode dizer é que embora os documentos legais preconizem e garantam o direito dos idosos à uma educação que inclua os idosos, os cursos de licenciaturas investigados nessa pesquisa, desconsideram as demandas desse público nas organizações curriculares e na maior parte das atividades formativas. Dessa forma, é importante que haja uma adequação na organização curricular desses cursos para que possa incluir os idosos e cumprir as legislações vigentes nacional e estadual, para formar professores e professoras para atuarem com o processo de ensino e de aprendizagem na EJA com práticas pedagógicas apropriadas para atender os idosos.

Como limitações para este estudo é importante mencionar a dificuldade de acesso aos coordenadores de alguns cursos, aos graduandos que se encontram em diferentes turnos, sendo necessário ficar de plantão no campus IX da UNEB em Barreiras – BA, nos períodos matutino, vespertino e noturno durante nove 8 dias e aos professores de alguns cursos que não participaram da pesquisa com a justificativa de estarem subcarregados com as atividades acadêmicas.

Este trabalho não esgota possibilidades de compreensão dessa temática, no entanto, pode contribuir para discussões e reflexões, que permitam a evolução na área educacional para que realmente ocorra a inclusão de idosos na EJA. Mesmo assim, emergem questões que podem direcionar novos estudos, como: nas universidades privadas da Bahia e de outros estados

brasileiros, os licenciandos estão sendo formados e preparados para a atuação na EJA com idosos? E nas universidades públicas de outros estados brasileiros há esse tipo de preparo dos licenciandos de modo que possam atuar com esse público na EJA?

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Leila Cunha de; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n.1, p. 76-87, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14022/1/ARTIGO_ComplexidadeForma%c3%a7%c3%a3oProfessor.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 108-120, 2019. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/615/865>. Acesso em: 26 set. 2019.
- AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.
- AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483/15901>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530/24420>. Acesso em: 9 dez. 2019.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 501-513, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9533/6420>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BAHIA. **Plano Estadual da Educação da Bahia**: 2016-2026. Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. 2016. Disponível em:

<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 18 set. 2019.

BAHIA. **Política de EJA da rede estadual da Bahia**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Viabiliza a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, de modo que a proposta expressasse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais destinatários desta modalidade de educação. Bahia: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura**. Barreiras, BA: Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Colegiado do Curso de Letras Campus IX – BARREIRAS-BA, 2011.

BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Barreiras – BA: Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Colegiado do Curso de Letras Campus IX – BARREIRAS-BA, 2011.

BAHIA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Matemática – Licenciatura**. Barreiras, BA: Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Colegiado do Curso de Letras Campus IX – BARREIRAS-BA, 2011

BARBOSA, Gisele Rieger P. A importância da educação na velhice: alunos idosos na EJA. **Escritos e Escritas na EJA**, n. 5, p. 30-39, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niepeeja/AIMPORTNCIADAEDUCAONAVELHICE.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimpressão da primeira edição de 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BARREIRAS. **Plano Municipal da Educação de Barreira-BA (2014-2024)**. Traçar diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação, visando melhorias nos setores administrativos, estruturais e pedagógicos. 2017. Disponível em: http://www.seligabarreiras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/PME_ENCADERNADO.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

BASTOS, Adson dos Santos; SOUZA, Elizeu Clementino. História de Vida-Formação de uma professora idosa aposentada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 5, n. 10, p. 45-64, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4407/2781>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BASTOS, Marcelo de Andrade. **O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9699/1/Marcelo%20de%20Andrade%20Bastos.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; GUEDES, Josevânia Teixeira; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. Políticas públicas e formação de professores em educação de jovens e adultos. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 16, n. 26, p. 91-111, 2015. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8756/2/PolíticasFormacaoProfessoresEducacao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.925, de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Política Estadual da Pessoa Idosa da Bahia e dá outras providências. Disponível em:
<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-12925-2013-bahia-dispoe-sobre-a-politica-estadual-da-pessoa-idosa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.925, de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a política estadual da pessoa idosa e dá outras providências. Disponível em:
<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-12925-2013-bahia-dispoe-sobre-a-politica-estadual-da-pessoa-idosa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017.** Altera o art. 25 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13535.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **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 providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 06 de novembro de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em:
<https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/parecercneces13022001.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei nº 016/2017**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Barreiras-Ba – decênio 2014-2024, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. p. 4-5. Disponível em:
<https://www.barreiras.ba.gov.br/diario/pdf/2017/diario2551.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em:
http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 795, de 13 de fevereiro de 2007**. Aprova o regulamento geral de estágio da UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/09/795-consepe-Regulamento-Geral-de-Est%C3%A1gio-da-UNEB.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRUNELLI, Osineia Albina. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática**. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2012. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d38429a437804d0ace442c4e007be46f.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. *In*: ALCÂNTARA, Alexandre de Oiveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (org.). **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p.175-198.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3962/3229>. Acesso em: 15 out. 2019.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos).

CARVALHO, Dayana Nascimento; MELO, Geovana Ferreira. A educação ambiental na formação dos professores da EJA: elemento formativo do sujeito ecológico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 209-228, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7229/5191>. Acesso em: 24 out. 2019.

CARVALHO, Marcelo Poligosa. A Administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBAE)**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 635-655, 2014.

CILIATO, Fernanda Langendorf Guedes; SARTORI, Jerônimo. Pluridade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20639/pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1215/2/Luciane%20Cristina%20Corte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COSTA, Adriana Zakia; BRAGA, Fabiana Marini. Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico *Psicologia: reflexão e crítica* (de 2000 a 2012). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 21-37, 2018. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_MmfGtfSCowJ:revist/anupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/569/330/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 22 abr. 2019.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcielle Stiegler. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, 2015. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106/4348>. Acesso em: 21 mar. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico- comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. *In: Diversidade e desigualdade: Desafios para a educação na fronteira do século*. 22ª Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

FERRAZ, Tânia Regina; PAULINO, Paulo Cesar. **O idoso e os desafios na educação de jovens e adultos**. III Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procopio, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261699754_O_IDOSO_E_OS_DESAFIOS_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS/download. Acesso em: 3 mar. 2019.

FILHO, Anísio José Pereira. A questão da geração em turmas de EJA: uma análise a partir da história. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 1, p. 261-270, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/581> Acesso em: 12 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta: Revista Trimestral de Debate da FASE**, n. 113, p. 21-27, 2005. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. O papel dos municípios. *In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARÉ, Ruth Maria Rodrigues. **Educação formal x Educação não formal:** diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8188535645503247.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 495-510, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a06.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de Educação de Jovens e Adultos:** consolidação de documentos 1985/1994. Brasília: MEC/SEF, 1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 3 nov. 2018.

HAMBURGO. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. *In:* V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1997, Hamburgo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.

HORA, Patricia Carla da; CRUZ, Deysiene. A intergeração na educação de jovens e adultos – EJA como possibilidades de prevenção aos maus tratos intrafamiliar contra pessoa idosa. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 2, n. 4, p. 97-109, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/239700/31395>. Acesso em: 12 dez. 2019.

IBGE. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 23 nov. 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

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

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

LEMOS, Amanda Guerra de. **“Despeja na EJA”**: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAmandaGuerradeLemos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 363-395, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/448/579>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MAXQDA. **Qualitative Data Analysis Software**. Disponível em: <http://www.maxqda.com/>. Acesso em: 12 out. 2019.

MIRANDA, Joseval dos Reis. O estágio supervisionado no curso de pedagogia em espaços não escolares como *lócus* de pesquisa: novas configurações, velhos desafios. *In*: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Paraná. **Resumos [...]**. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18529_7768.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Carmen Brunelli de; GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões (im)pertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, 2017. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/21068/15085>. Acesso em: 15 out. 2019.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

PACHECO, Ana Gabriela Dias; DA SILVA, Jonson Ney Dias. Formação inicial de professores na EJA: dificuldades encontradas por licenciados no Estágio Supervisionado em Matemática na UESB. *In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA*, 2015, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: UESB, 2015.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2006.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/459>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e Processos de Formação. *In: PONTE, João Pedro da. Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf). Acesso: 13 nov. 2019.

PERNAMBUCO. **Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos**. 1958. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/relato.segund_.congr_.educ_.adultos.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

RIBAS, Mariele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. *In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: UCS, 2012.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. A seleção cultural do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 55-87.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600/493>. Acesso em: 12 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 53-72, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/4858/3440>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9808/209210669>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176656.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SILVA, Carlos Cardoso. A sala de aula como espaço de aprendizagem: experiências de estágio supervisionado. **Signos**, Lajeado, n. 1, p. 195-211, 2018. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1795/1351>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

THEES, Andréa; FANTINATO, Maria Cecília. Estudo de caso com professores de matemática da EJA e suas práticas letivas. **Horizontes**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2013. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/18/20>. Acesso em: 12 dez. 2019.

UNESCO. Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. *In: V Conferência Internacional de Educação de Adultos*, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Anais [...]**. Hamburgo, Alemanha: 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 14 set. 2019.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO-Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 16 set. 2019.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho (org.). **Educação para Terceira Idade**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. *In: V Seminário Nacional*, 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/70/20>. Acesso em: 15 nov. 2019.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VI CONFINTEA. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO P: “Perfil e percepções de professores de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos”

Prezado (a) professor (a), por favor, preencher este questionário participando da pesquisa de Mestrado sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos

Contando com a sua colaboração, agradeço a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Arivaldo Ferreira de Souza

I- Perfil dos Professores

Sexo: () Masculino () Feminino

Tempo de magistério nesta Universidade: _____

Carga horária semanal nesta Universidade: _____

Curso () superior realizado:

() Licenciatura () Bacharelado

Curso (s) de Pós-graduação que realizou

() Especialização () Mestrado () Doutorado

II- Percepções dos professores de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos.

1. “A formação docente inicial é uma das ações mais importantes para a melhoria das práticas pedagógicas com inclusão de idosos nas turmas da Educação de Jovens, Adultos (EJA)”. Comente esta afirmativa.

2. A formação na licenciatura em que está como professor prepara os licenciandos para a atuação como docentes nas turmas da EJA do Ensino Fundamental e Médio, incluindo os Idosos na perspectiva da Educação ao longo da vida?

Apresente aqui suas considerações.

-
-
3. “O estudo teórico e a prática do estágio supervisionado nas licenciaturas podem contribuir para auxiliar os futuros docentes em seu trabalho pedagógico e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA no Ensino Fundamental e Médio, principalmente os idosos”. Apresente aqui suas considerações sobre essa assertiva.

-
-
-
-
4. Enquanto garantias dos direitos fundamentais aos estudantes da terceira idade, na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º/10/2003, determina que o poder público deve promover adequação dos currículos e os materiais didáticos para atender a especificidade dos estudantes idosos na escola.

Coloque aqui suas considerações sobre essa legislação mostrando como essa Lei é observada no curso de licenciatura em que atua nesta universidade e como os futuros docentes estão sendo preparados.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO A: “Perfil e Percepções de alunos de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos”.

Prezado (a) aluno (a), por favor, preencher este questionário participando da pesquisa de Mestrado sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos

Contando com a sua colaboração, agradeço a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Arivaldo Ferreira de Souza

I- Perfil dos Alunos

Sexo: () Masculino () Feminino

Curso:

() Matemática-Licenciatura

() Pedagogia

() Letras-Licenciatura

Período do Curso:

() 7º Período

() 8º Período

II- Percepções dos alunos de cursos de licenciatura sobre a formação docente para a atuação na EJA com idosos

1. “A formação docente inicial nesse curso de licenciatura em que está pode ser essencial para a melhoria das práticas pedagógicas nas turmas da Educação de Jovens, Adultos (EJA)” com a inclusão de idosos. Comente esta afirmativa.

2. A formação na licenciatura em que está o prepara para atuar como docente nas turmas da EJA do Ensino Fundamental e Médio, incluindo os Idosos na perspectiva da Educação ao longo da vida?

Apresente aqui suas considerações.

3. Nas aulas teóricas e ou práticas nessa licenciatura em que está há abordagem sobre a atuação docente nas turmas da EJA do Ensino Fundamental e Médio, incluindo os Idosos na perspectiva da Educação ao longo da vida?

Apresente aqui suas considerações.

4. A prática do estágio orientado no curso de licenciatura em que está pode contribuir diretamente para a melhoria do ensino e aprendizagem e da inclusão dos estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, você já realizou estágio em turmas formadas por Jovens, Adultos e Idosos?

Apresente aqui suas experiências com esse público da EJA

5. Para atuar com os idosos nas turmas da EJA é importante adotar metodologias apropriadas à diversidade desse público na sala de aula. Você considera que a licenciatura em que está o tem preparado para lecionar também para idosos nas turmas da EJA?

Apresente aqui suas considerações.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Formação de professores na Bahia para a inclusão de idosos na educação de jovens e adultos”**

Autoria: **Arivaldo Ferreira de Souza**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura

Pouso Alegre, 18 de janeiro de 2020.