



5045 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

FORMAÇÃO INICIAL, INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA
Rafaela Carla E Silva Soares - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
Leoncio José Gomes Soares - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

FORMAÇÃO INICIAL, INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA

Este artigo traz resultados de pesquisa quantitativa que buscou analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da UFMG sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Habilitação em EJA, a fim de compreender em que medida e de que modo essa formação influencia em sua inserção e atuação profissionais. Na etapa quantitativa realizou-se levantamento dos egressos e aplicou-se questionários. Na etapa qualitativa organizou-se um seminário e entrevistou-se os sujeitos participantes. Fez-se a triangulação dos dados entre o levantamento inicial, os questionários, as entrevistas e o seminário, relacionando-os com a literatura do campo. Evidenciou-se que dentre as opções existentes no curso, a Formação Complementar em EJA é uma das menos escolhidas devido à reduzida oferta de trabalho, contudo, configurou-se como um diferencial no momento da inserção e atuação profissional dos egressos, visto que contribui no desenvolvimento da sensibilidade para o trabalho com as especificidades da EJA.

Palavras-chave: EJA, Formação inicial, Pedagogia, Egressos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa versa sobre a formação inicial do educador da EJA. Autores destacam que a formação específica para a Educação de Jovens e Adultos figura como um diferencial tanto na atuação, quanto na luta pelo direito dos excluídos à educação (FREIRE, 1996; ARROYO, 2006a; HADDAD, 2007). Trabalhou-se com a hipótese de que o cenário político pode influenciar os processos de formação e, conseqüentemente, a atuação dos futuros educadores da EJA.

Realizou-se a escuta atenta dos egressos do Curso de Pedagogia que optaram pela habilitação em Educação de Jovens e Adultos a fim de analisar em que medida e de que modo ter cursado essa habilitação impactou a sua inserção e atuação profissional. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desde 1986 apresenta, no curso de Pedagogia, habilitação em Educação de Adultos. A partir de 2001 passou a se chamar Formação Complementar (FC) em Educação de Jovens e Adultos^[1].

XXXX já havia realizado um levantamento dos egressos do curso de Pedagogia da UFMG que optaram pela habilitação em EJA, desde a primeira turma (1986-1990) até 2002. Naquela época, foram localizados 142 egressos (XXXX, 2004). A questão de fundo da pesquisa era saber se havia ou não a necessidade de um profissional com formação específica para atuar na EJA. O estudo tinha como um dos objetivos analisar a pertinência da profissionalização desse educador. Desde então, essa dimensão vem se ampliando e o número de estudos sobre a temática têm crescido. Atualmente, há maior consenso sobre a necessidade de formação específica para o professor que atuará na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa anterior fez um levantamento dos egressos formados entre 2003 e 2013, aplicou questionários, realizou entrevistas e os reuniu em um encontro que contou com a participação significativa de ex-estudantes. Ao analisar os resultados do estudo anterior com a pesquisa recente foi possível traçar um panorama da habilitação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG nos últimos 30 anos. Para além disso, analisou-se as contribuições, os limites e desafios da proposta de formação de professores para EJA existentes na FaE/UFMG.

Na revisão de estudos que se fez sobre a formação de educadores para a EJA encontrou-se poucos trabalhos discutindo esta temática, se comparados com temas mais estudados no campo da EJA. Quando o objeto de estudo é a habilitação/ênfase em EJA dos cursos de Pedagogia isso diminui ainda mais, principalmente, quando a investigação é desenvolvida com estudantes egressos.

Recentemente, constata-se crescimento do número de pesquisas sobre a formação inicial do educador para a EJA^[2]. É de se destacar, também, o atual movimento de universidades em realizar concursos específicos para professores de EJA nos cursos de Pedagogia^[3], o que demonstra maior presença da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da formação acadêmico-profissional de educadores, bem como, no campo de pesquisas científicas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Apenas no final da década de 1980 e início de 1990 é que a formação para a EJA passa a ser reconhecida como uma

habilitação ou modalidade em algumas faculdades de educação, e o curso de Pedagogia passa a se configurar como uma instância de formação inicial de docentes para a EJA. Dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicaram que 23% dos 261 mil professores que atuavam na EJA não tinham formação superior.

XXXX (2010) apontou que, mesmo com a crescente visibilidade da EJA, tanto na instância das práticas quanto na dos estudos e pesquisas, ainda não existia efetiva demanda para uma formação específica de seu educador. Os resultados também indicaram que eram raros os cursos de Pedagogia que ofereciam habilitação em EJA nas últimas décadas do século passado, segundo XXXX (2010), isso se devia ao pouco conhecimento da área e à ausência de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o que influenciava aos futuros pedagogos e pedagogas a não optarem pela habilitação.

Margarida Machado (2010) revelou que grande parte dos educadores que atuam na EJA não tiveram a oportunidade de cursar na graduação disciplinas voltadas especificamente para lidar com o público adulto. Na falta de uma preparação inicial específica, em cursos de graduação, a formação desse educador acabava por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor (PORCARO, 2013).

Ana Paula Pedroso (2015), na pesquisa de doutoramento realizada em uma escola municipal exclusiva de EJA em Belo Horizonte, constatou que os 18 docentes entrevistados para o estudo (de um total de 42 lotados na escola) possuíam uma formação adquirida em cursos de licenciaturas, além de algum tipo de pós-graduação, entretanto, *merece reflexão a constatação de que em nenhum dos casos investigados houve uma formação voltada para a EJA, o que faz com que esses educadores iniciem seu trabalho sem uma formação para o campo específico de sua atuação* (p. 177-178).

A questão da formação voltada para o educador de jovens e adultos tem sido abordada na legislação e na literatura da área, reforçando a necessidade de se enfatizar um “olhar” específico sobre o processo dessa formação, ainda assim, estudos mostram que são poucas as iniciativas de formação acadêmico-profissional desses profissionais (DINIZ-PEREIRA, 2006).

A demanda pela EJA permanece elevada. Indicadores revelam que praticamente um terço da população brasileira (65 milhões) não possui o ensino fundamental completo. Segundo dados da PNAD de 2014, cerca de 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não foram alfabetizadas e se consideradas as pessoas com 60 anos ou mais a taxa de analfabetismo sobe para 23,1%, ou seja, quase um quarto dos idosos brasileiros não sabe ler nem escrever. No grupo entre 40 e 59 anos a taxa de analfabetismo é de 9,2%. Sem contar os quase 28 milhões de brasileiros considerados analfabetos funcionais.

Ainda que a demanda seja estarrecedora, o atendimento tem sido aquém, principalmente, nos tempos atuais em que a instabilidade política e econômica se faz mais presente – com o desmonte dos direitos das populações menos favorecidas, onde se localiza o maior público da EJA. O sistema público educacional brasileiro não atende nem 10% da demanda real de Educação de Jovens e Adultos. O atendimento na EJA em 2015 era de 3,4 milhões de matrículas. Os dados evidenciam que de cada 100 brasileiros somente seis são atendidos na EJA^[4]. Segundo Jane Paiva e Fátima Fernandes (2016):

há que se considerar que a demanda potencial por esse profissional [educador com habilitação em EJA] é imensa, face ao número de pessoas não escolarizadas no ensino fundamental em diferentes momentos do percurso. No plano da realidade, entretanto, tem-se uma oferta de trabalho não compatível em número com a demanda potencial de escolarização que, ao contrário do esperado, não cresce em número de matrículas, mas decresce ano a ano, principalmente pelo fechamento de classes e escolas, em descumprimento flagrante do dever do Estado (p. 28).

A partir da vigência do FUNDEB (2007) inicia-se um fenômeno inesperado no campo da Educação de Jovens e Adultos: as matrículas começam a declinar. Uma hipótese explicativa é de que a matrícula no ensino regular torna-se mais atrativa para os sistemas de ensino, já que o fator de ponderação para efeito dos cálculos dos Fundos (de 1,2) é bem superior que aquele da EJA (de 0,8) (DI PIERRO, 2010a). Consequentemente, tem-se menor oferta de turmas de EJA, fato que reduz as chances de trabalho e os critérios de escolha para o educador de jovens e adultos.

A formação de educadores torna-se parte importante na qualidade da oferta de EJA e tem muito mais a contribuir, caso se atente para as particularidades de seus sujeitos. Os educandos da EJA têm suas especificidades e estas precisam ser destacadas na formação de seus educadores (ARROYO, 2006a; RIBEIRO, 1999; XXXX, 2010; LAFFIN, 2015). *O foco para se definir uma política para a EJA e para a formação de seu educador, deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos* (ARROYO, 2006a, p. 23).

A partir de pesquisa sobre a formação de licenciandos em Projetos de EJA, elencaram-se ideias-força na construção das especificidades da formação do educador de EJA: centralidade do processo no educando; orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar; contextualização do Projeto e da EJA em temporalidades históricas; realidade do educando como princípio pedagógico; elaboração de instrumentos didáticos próprios; sistematização regular do trabalho e acompanhamento constante do trabalho em sala de aula (SILVA, 2013, p. 187).

Um marco importante na construção de apontamentos para a formação desses educadores no Brasil foi a realização dos Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores da EJA, que vem acontecendo com certa regularidade desde 2006. Se antes, na época dos movimentos populares de educação, a luta da EJA era pelo reconhecimento do direito à educação, hoje lutamos pela ampliação do acesso, por uma educação pública de qualidade e por melhores condições de atendimento em que a formação dos educadores figura como um dos pontos centrais.

Atualmente parece existir maior reconhecimento acerca das especificidades do campo no plano formal (VENTURA; BOMFIM, 2015b). Com a aprovação da nova LDB, em 1996, a oferta de EJA se apresenta como educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. O Parecer n.

11/2000 (CEB/CNE), reconhece as especificidades da EJA e aponta que esta necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. O documento reafirma, também, a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA.

Para além das regulamentações, ações nos campos populares e acadêmicos, também, contribuíram para o movimento de consolidação do direito à educação para jovens e adultos no Brasil. Algumas ações foram realizadas como: a criação de Fóruns de discussão, Núcleos em universidades, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e realização de Conferências Internacionais de Educação de Adultos, a fim de discutir sobre a EJA e elaborar metas para o campo.

É possível perceber um movimento de institucionalização da EJA no Brasil, reconhece-se a importância de uma formação específica para a área, contudo, ainda não há consenso quanto às instâncias e modalidades de formação de seus educadores. A meta 15 do PNE 2014-2024, que trata da formação inicial de professores, prevê a formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, para todos os professores da educação básica. Nota-se a permanência do foco na área de conhecimento e não no sujeito educando de tal modo que a EJA permanece fora das prioridades dos cursos de licenciaturas (VENTURA, 2012b).

As DCNs para a formação de professores em nível superior (BRASIL, 2015) não tratam a questão da formação do professor da EJA na medida em que não mencionam a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma das possibilidades de atuação de pedagogos e licenciados, conseqüentemente, não estabelece critérios específicos para a formação dos futuros professores da EJA. Por sua vez, as DCNs da Pedagogia (aprovadas em 2006) apontam o curso como um locus de preparação do futuro educador de EJA, ainda que de maneira bem genérica e pouco aprofundada.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG E A FORMAÇÃO PARA A EJA: breve histórico

Regulamentado, inicialmente, pela Lei nº 1190/39, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais origina-se na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais em 1941, juntamente aos cursos de Didática, Letras Anglo-germânicas, Física, Química e História Natural. Todos no esquema "3 + 1.

Na época da ditadura houve uma reforma universitária no país, regulamentada pela lei federal n. 5.540/68, em que triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no ensino superior. O parecer n. 252 de 1969, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, passa a regulamentar o curso de Pedagogia, que contemplaria habilitações para a formação de especialistas em educação: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Tais regulamentações vigoraram até a aprovação da LDB em 1996 (SILVA, 2006).

Com a redemocratização e com a ampliação do acesso à escola, na década de 80, e face às novas formas de educação geradas pela sociedade civil, a formação de pedagogos especialistas não se adequava ao panorama social daquela época: a ênfase na habilitação de especialistas levou à perda de uma visão sintética e holística do fenômeno educativo (FaE/UFMG, 1985, p. 5) .

É neste contexto que as habilitações em EJA começam a aparecer nos currículos dos cursos de Pedagogia. A primeira universidade brasileira que criou uma habilitação específica em Educação de Adultos no curso de Pedagogia foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1985. No ano seguinte, a Faculdade de Educação da UFMG cria a habilitação em Educação de Adultos *como uma possibilidade do pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular* (XXXX, 2004):

A primeira configuração da habilitação se deu pela introdução de cinco disciplinas: Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EDA [Educação de Adultos], e o estágio de 60 horas, que podia ser realizado tanto no espaço escolar como em outros espaços (p. 29).

Em 2000, houve uma reformulação da proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMG e a *Habilitação em Educação de Adultos* denominou-se então como *Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos*, em resposta à demanda da sociedade, assim como foi proposto na última LDB, pois cada vez mais jovens estavam presentes nos contextos de educação para pessoas adultas. Além disso, destacou-se a necessidade da formação de um profissional para atuar no contexto escolar *como resultado da luta pela democratização do acesso à escola* (XXXX, 2004, p. 30).

A partir de 2006, com a reforma curricular devido à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, as antigas habilitações foram desestimuladas e incentivou-se o aprofundamento em uma área ou modalidade de ensino, que seriam comprovados por disciplinas no histórico escolar: *as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução* (BRASIL, 2006).

O curso da UFMG, desde 2009, segue nova proposta curricular, reformulada de maneira a atender as exigências dessas Diretrizes. Não houve exclusão da habilitação em EJA e sim uma adaptação da mesma à legislação vigente. O estudante poderia optar pela *Formação Complementar* em EJA, na qual cursaria cinco disciplinas de 60h durante os três últimos semestres do curso - de um total de quatro anos e meio. Quais sejam: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania; Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular; Organização da EJA; Prática em EJA; Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos e Tópicos em EJA (optativa).

SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO, INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A presente pesquisa teve uma etapa quantitativa inicial de levantamento de dados e aplicação de questionários.

Partiu-se dos registros do Colegiado do curso de Pedagogia da UFMG, com o intuito de conhecer o real panorama da Formação Complementar (FC) em EJA durante o período de 2003 a 2013, a fim de descobrir quem foram as pessoas que se formaram naqueles anos e que optaram pela FC em EJA.

Do total de 1.325 formados em Pedagogia, no período pesquisado, 88 cursaram a Formação Complementar em EJA e outras 44 deram início a essa formação, mas não a concluíram. Nota-se que a escolha pela EJA é muito baixa, a taxa não chega aos 10%, ou seja, nem sempre foi possível ofertar essa formação complementar.

Apesar da habilitação em Educação de Adultos ser uma opção para os graduandos de Pedagogia desde 1986, nem sempre foi divulgado para os estudantes todas as opções existentes de formação, o que, algumas vezes, fez com que os estudantes não optassem pela EJA por desconhecerem esta possibilidade. Com o tempo esta realidade foi mudando e, atualmente, as possibilidades de Formação ^[5] são apresentadas aos estudantes do curso, semestralmente, no Seminário das Formações Complementares:

Nós conversamos com vários alunos e eles nos disseram que eles não tinham informação de todas as ênfases, eles nem sabiam que existiam as ênfases para escolher, achavam que era uma só, então isso não pode continuar, temos que dar o mesmo tratamento para todas as ênfases. Então isso foi uma luta também, de abrir espaço para diversidade né? Então isso tudo foi construído (trecho de entrevista com a ex-coordenadora do Colegiado, M.F., 2016).

Alguns egressos justificavam sua escolha pela FC em EJA ao ter contato anterior com a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, conhecer e aprofundar as reflexões teóricas acerca das discussões sociais abordadas no curso também foi uma razão apontada pelos egressos ao escolher a EJA. Houve casos de alunos influenciados por outros que estariam dispostos a cursar a EJA e usaram da estratégia de convencimento de seus pares a fim de possibilitar a oferta da Formação Complementar para sua turma. Ademais, no Seminário das Formações Complementares, alguns estudantes ao se sentirem tocados pela forma de apresentação do campo da EJA resolveram optar por ela.

Na parte qualitativa da pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas e um seminário de discussão, intitulado de *Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG*, onde discutiu-se questões atinentes às trajetórias acadêmicas e profissionais de estudantes atuais e egressos da FC em EJA.

Este estudo foi feito congregando-se muitas vezes. Procurou-se escutá-las atentamente a fim de compreender profundamente o que desejavam dizer. Após análise dos questionários enviados aos egressos, foram selecionados seis para a realização de entrevistas em profundidade. Contou-se ainda com depoimentos de professores, diretores e coordenadores do curso. Somou-se a esses dados os registros feitos no Encontro entre egressos e estudantes de Pedagogia que estavam cursando a FC em EJA na época da pesquisa.

Os egressos eram, em sua maioria, mulheres com idade entre 20 e 40 anos que se autodeclararam pardas ou brancas, nascidas em Belo Horizonte, cursaram a maior parte da Educação Básica na rede pública de ensino e estavam atuando em profissões relacionadas a área da educação. Praticamente metade dos egressos atuou na EJA em algum momento após se formar. Essa atuação se deu em diversas instâncias (ONGs, Projetos escolares ou não escolares, Casas de Semiliberdade, rede pública/particular de ensino), evidenciando a enorme diversidade de atendimento da EJA existente no Brasil. Fato que diz muito da identidade do campo e ajuda a explicar a dificuldade em compreender os processos de formação docente (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Os Projetos de Extensão, de Iniciação à Docência e de Iniciação Científica na área da EJA figuraram como possibilidade de trabalho para pouco mais da metade dos egressos enquanto ainda cursavam a Pedagogia. Notou-se que quem direcionou a sua formação somente para o eixo da pesquisa continuou a perseguir a carreira acadêmica na pós-graduação após se formar, ainda que não permanecesse pesquisando a Educação de Jovens e Adultos. O campo de trabalho e os desafios profissionais influenciaram os egressos tanto na busca por mais qualificação, quanto na temática a ser abordada na pós-graduação. Boa parte dos sujeitos dessa pesquisa (57,7%) cursou alguma modalidade de pós-graduação.

Com relação aos significados atribuídos pelos ex-alunos à sua formação, destaca-se que o componente teórico prevaleceu no curso de Pedagogia como um todo. Os egressos relataram sentir falta de uma abordagem mais direcionada à prática no decorrer da Formação Complementar da Educação de Jovens e Adultos.

A atuação em Projetos de Extensão de EJA da Universidade figurou como um elemento diferenciador da formação. Percebeu-se que os egressos que puderam atuar nesses projetos, conseguiam relacionar com mais facilidade os campos de reflexão e de ação no âmbito da sua formação inicial. Ressalta-se a importância da atuação dos estudantes da FC em EJA nos Projetos de Extensão em EJA da universidade:

Porque a diferença é muita daquele professor que já conhece a EJA né? que já sabe, que já tem experiência de trabalhar com alunos da EJA do que aluno do diurno, então o curso faz toda a diferença sim. Você estudar sobre EJA, você buscar os teóricos, buscar o conhecimento em EJA e buscar sua formação em EJA pra depois você pegar uma sala de EJA, faz toda diferença. (...) Porque os outros buscam essa formação enquanto estão né? uma formação continuada e até ele tá formado os alunos sofrem muito (trecho de entrevista com a egressa Catarina, 2016).

Os resultados do estudo de Moreira (2016) revelaram que a formação inicial de professores que tem acontecido nos cursos de Pedagogia das universidades mineiras se dá de maneira precária, no que diz respeito à EJA, exceto para aqueles que tiveram a oportunidade de participar das atividades de pesquisa e extensão.

Segundo os egressos, uma das maiores contribuições da Formação Complementar em EJA foi conhecer melhor tanto o campo quanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, também reconheceram a importância de uma formação específica para um adequado desempenho profissional e apontaram que a formação lhes oportunizou desenvolver um olhar mais crítico com relação a metodologia utilizada em sala de aula. Por meio da metáfora de que a FC foi "como se colocassem um óculos" ou uma lente que lhes fizessem enxergar a realidade diferenciada da EJA, evidenciaram a

relevância do conhecimento teórico, que seria representado por essa “lente”:

Ao reeducarmos o nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada (GIOVANETTI, 2006, p. 247).

Os entrevistados relataram que há quem saia do curso de Pedagogia sem nem ter conhecimento do que se trata a Educação de Jovens e Adultos, visto que nas outras disciplinas do currículo fica a critério do professor optar ou não pela inclusão da EJA. Eles afirmaram ter ouvido falar da EJA em momentos esporádicos e sugeriram um currículo para o curso que deveria conter uma disciplina obrigatória de EJA geral, com questões fundamentais do campo, e a Formação Complementar em EJA para os que demonstrassem interesse. Assim, as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos não seriam exclusivas ao momento da Formação Complementar.

A aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia resultou no fechamento de algumas habilitações para a EJA (dentre as quais, UNEB – primeira a criar a habilitação no Brasil, e UNIJUÍ). Criaram-se alternativas para contemplar a EJA no currículo: alguns cursos incluíram matérias (teóricas ou práticas) na modalidade obrigatória e/ou optativa; outros passaram a abordar o contexto da EJA nas disciplinas já existentes como: Psicologia, Didática, História e Metodologias em Educação. Observou-se a diminuição do espaço reservado ao campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos nas IES brasileiras (LEITE; LIMA, 2010).

Recentemente, Eduardo Rocha (2018) realizou levantamento bibliográfico sobre a formação inicial de educadores de EJA nas licenciaturas das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Diferentemente do panorama apresentado nas universidades acima, observou-se maior espaço dedicado a EJA no curso de Pedagogia da UERGS, que atualmente conta com sete disciplinas no currículo obrigatório, totalizando uma carga horária de 375h de formação em EJA, dentre as quais 150h de prática.

Identificou-se episódios em que ter cursado a ênfase na EJA figurou como aspecto decisivo no momento da inserção profissional dos egressos. Os dados da pesquisa de XXXX (2008) evidenciaram que uma pequena parte das pessoas que cursaram a Formação Complementar em EJA estava atuando na área (20%). Nota-se que o campo da Educação de Jovens e Adultos tem se fortalecido e abrigado mais educadores com formação específica do que naquela época, visto que 47,5% dos egressos participantes da atual pesquisa trabalharam na EJA em algum momento após se formarem.

Outro aspecto é acerca dos impactos da formação numa esfera que extrapola o campo da Educação de Jovens e Adultos. Os egressos fizeram referência a elementos peculiares da formação em EJA que contribuíram para sua atuação mesmo fora da área. Não necessariamente os egressos foram trabalhar na educação ou na EJA, ainda assim se valem dos conhecimentos e reflexões desenvolvidas no curso em sua profissão atual:

Ela [FC em EJA] te dá um olhar diferente sobre qualquer um que seja, eu tenho crianças [no EF] que eu vejo que eu tenho que ter um olhar sobre o espaço em que ela convive, eu acho que é isso que a EJA me proporcionou: um olhar diferente sobre o ser com qual eu estou trabalhando (depoimento de egressa no Encontro de ex-alunos, 2016).

Embora a demanda em potencial pela Educação de Jovens e Adultos seja alta no Brasil, o atendimento público ainda é considerado irrisório e, conseqüentemente, são escassas as vagas de trabalho. Soma-se a isto o fato de que ainda não há uma regulamentação específica acerca da formação do professor de EJA, ou seja, nem sempre existem critérios relacionados a uma formação específica em EJA para atuar em turmas com estudantes adultos. E a seleção de professores nas redes públicas (estadual e municipal) e privadas usam critérios de seleção de acordo com a legislação vigente, salvo raras exceções. Segundo Art. 4º das Diretrizes para a Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (grifos nossos).

Soma-se a estas atribuições que as atividades de um pedagogo também podem compreender sua participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. A Educação de Jovens e Adultos está dentre as atribuições de qualquer pedagogo graduado com ou sem habilitação/ênfase específica em EJA.

É preciso ver com bons olhos essa maleabilidade regulamentar percebida na EJA. Ela representa toda a história do campo, originário da educação popular. Assim como aponta Haddad (2007), é necessário que consigamos balancear as duas faces desta moeda a fim de não perder a identidade da EJA e objetivando agregar os pontos positivos dos processos educativos intraescolares: *atentar para as especificidades de aprendizagem da juventude, dos adultos trabalhadores e de pessoas idosas é voltar o olhar para a complexidade dos processos educativos com esses sujeitos* (OLIVEIRA, 2004).

DCNs DA PEDAGOGIA E O PROTAGONISMO DOCENTE DA EJA NA FAE UFMG

A Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais está representada em diversas frentes como nos Projetos de Extensão (PROEF 1, PROEF 2 e PEMJA), no Núcleo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da FaE (NEJA), nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional da FaE e na Formação Complementar em EJA no curso de Pedagogia.

Se comparada com outras IES - em que a EJA ocupa lugar menor - o campo da Educação de Jovens e Adultos na FaE/UFMG tem seu lugar estabelecido. Pode-se atribuir essa representatividade da EJA na UFMG a fatores que remontam ao seu histórico na Faculdade de Educação como a luta, a resistência e a representatividade dos docentes da área. Fatores que levam a permanência da EJA no currículo dos cursos de formação de professores - seja por meio de Projetos de Extensão ou de disciplinas específicas.

O campo da EJA na Faculdade de Educação da UFMG teve seu espaço reconhecido por aqueles que concluíram a FC em EJA. Os egressos que passaram por esta formação saem do curso compreendendo melhor tanto o campo da Educação de Jovens e Adultos, quanto o campo da Educação como um todo e se referem a elementos peculiares da formação em EJA que contribuíram para sua atuação profissional mesmo fora da área. Destaca-se o protagonismo docente no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como um aspecto peculiar do campo da EJA nesta IES^[6].

Pode se constatar que, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006, não afetou diretamente a dinâmica da ênfase em EJA da FaE/UFMG. Comparando os resultados desta pesquisa com o estudo de XXXX (2008) percebemos que o número de estudantes interessados e as razões para a escolha mantiveram os mesmos padrões nos últimos anos. O fator que mais afeta o interesse dos alunos pela Formação Complementar é o campo de trabalho mais atrativo. No caso da FC em EJA, o elemento preponderante para a escolha tem sido compreender melhor o campo; ponto que denuncia a ausência da EJA no currículo obrigatório da Pedagogia da UFMG.

Outro indício de que as DCN pouco influenciaram a FC em EJA da UFMG é que ela continuou sob os mesmos moldes (com pequenas alterações) mesmo após a aprovação do texto final em 2006. E mais recentemente, com a reformulação do currículo do curso, apontou-se uma ampliação acerca do atendimento que pretende estender-se também aos alunos das Licenciaturas da UFMG. Os cursos de Letras, Matemática e Geografia demonstraram interesse em abrir esta possibilidade para seus estudantes. Aspecto positivo para a formação de futuros educadores provenientes das licenciaturas, visto que nesses cursos há menor enfoque nas discussões sobre a EJA (VENTURA; BOMFIM, 2015b). Este movimento ainda tende a aumentar a demanda por esta ênfase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificou-se nos egressos participantes deste estudo aspectos que revelam indícios de um perfil do educador de EJA como: mostrar-se sensível diante das desigualdades sociais, praticar a alteridade em situações de opressão, sensibilizar-se com a história do outro (discente) e o desejo de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e da persistência na profissão docente. Para Freire (1996), o ato de ensinar é uma especificidade humana e não significa transferir conhecimento, pois não há docência sem discência.

Evidenciou-se que dentre as opções existentes no curso, a Formação Complementar em EJA é uma das menos escolhidas devido à reduzida oferta de trabalho, contudo, configurou-se como um diferencial no momento da inserção e atuação profissional dos egressos, visto que contribui no desenvolvimento da sensibilidade para o trabalho com as especificidades da EJA.

Com base na regulamentação e na discussão teórica do campo, constatou-se a necessidade de uma formação inicial e continuada específica voltada para o docente da EJA. A proposta de formação acadêmico-profissional oferecida no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, por mais consistente que seja em termos teóricos, e por melhor que seja realizada, em termos práticos, não pode ser a única fonte de conhecimentos sobre a EJA. É sabido que a prática diária nas heterogêneas classes de EJA, desvela inúmeros desafios. Assim, reforça-se a importância da existência de iniciativas de formação continuada para os educadores da EJA.

Nota-se que após a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia a alternativa encontrada, por grande parte dos cursos, foi a de realocar a formação para a docência na EJA para disciplinas teóricas ou práticas na modalidade obrigatória/optativa. Com isso, observa-se a diminuição do espaço reservado ao campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos nas IES brasileiras.

Tendo em vista a demanda em potencial da EJA e o seu atendimento real na Educação Básica, permanece a luta pela efetivação do direito à educação para sujeitos aos quais este lhe foi negado por décadas. Os jovens e adultos, demandatários da EJA no Brasil, *carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência* (ARROYO, 2006a).

O fato da EJA ocupar lugar menor nas políticas públicas brasileiras reflete o espaço periférico que ela ocupa em nossa sociedade, assim como seus educandos (ARROYO, 2006a). A formação de seus educadores entra como o último vagão do trem que nos levaria em direção a uma Educação de Jovens e Adultos pública de qualidade. A tendência atual tem sido de redução das matrículas, fechamento de turmas, realocação de professores para o ensino comum e nucleação de escolas com oferta de EJA. Mais do que nunca a Educação de Jovens e Adultos tem sido vista sob o paradigma do gasto e não do investimento. *Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço de nossa cultura elitista. A EJA vem pagando alto tributo quando se deixa impregnar por esse olhar negativo sobre a juventude popular* (ARROYO, 2006a).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos**. BH: Autêntica/SECADI-MEC/UNESCO, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura**, 2006.

_____. **DNC para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e

pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADI-MEC/UNESCO, 2006, pp. 187-201.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010a.

Faculdade de Educação/UFMG. **Proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFMG**. 1985. (mimeo)

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A EJA: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.

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

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed. 2006.

HADDAD, S. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA**. São Paulo: Global, 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas. **Anais do V SNF**. Campinas, 2015.

LEITE, Y. U. F. e LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino em Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

MACHADO, M. M. Processos de formação de educadores de jovens e adultos: os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, T. X. **Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação. Universidade Federal Ouro Preto.

OLIVEIRA, E. C. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, Salto para o Futuro. **Boletim**, 20 a 29 set., 2004.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da Concepção à Prática de Formação Inicial: a EJA no Currículo de Pedagogia. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 17, p. 25-42, 2016.

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. 221p. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

PORCARO, R. C. A Trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos no Brasil: Realidade, Desafios e Possibilidades. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 50-66, 2013.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez 1999.

ROCHA, E. da L. A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos em Instituições de Ensino Superior públicas no Rio Grande do Sul. 2018, Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Autores Associados: Campinas, SP. 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SILVA, F. A. O. R. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 372 p. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

VENTURA, J. A formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: ARAÚJO, J. M. D.; VALDEZ, G. R. B. **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Ed. v. 1, p. 187 – 212. 2012b.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 2, abr-jun, 2015b.

XXXX, 2017.

XXXX, 2016.

XXXX, 2010.

XXXX, 2008.

XXXX, 2004.

^[1] A UFMG, juntamente com a UNEB, foram pioneiras na criação de uma habilitação para a Educação de Adultos no curso de Pedagogia. Dessas, somente a UFMG ainda mantém o arquétipo da habilitação. Com o passar dos anos, outras universidades criaram essa ênfase em EJA como a UFPB, UERJ, UFAL e a UFRJ.

[2] Ver XXXX, 2017.

[3] Entre as IES que realizaram concursos estão a UFBA, UFPB, UERJ, UFF, UFMG, UFRGS e UNIFESP.

[4] Ver DI PIERRO, 2010a.

[5] Além da EJA existem outras quatro possibilidades de Formação Complementar no curso de Pedagogia: Ciências da Educação; Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; Educador Social e Formação Complementar Aberta.

[6] Para saber mais detalhes sobre a EJA na UFMG, ver: XXXX, 2016.