

A formação do/a educador/a de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã¹

*Rafaela Carla e Silva SOARES²
Leôncio José Gomes SOARES³*

Resumo

Este artigo deriva dos resultados de duas pesquisas que, ao todo, escutaram 130 egressas da habilitação em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e fóruns de discussão. Objetiva-se discutir a formação inicial de professores/as de jovens e adultos a partir da reconstrução histórica da formação de educadores para Educação de Jovens e Adultos nesse curso. As pesquisas evidenciaram que a Educação de Jovens e Adultos ainda precisa ganhar mais espaço nos cursos de Pedagogia, entretanto, isso só vai acontecer quando for mais reconhecida no âmbito das políticas públicas de educação. Além disso, ficou evidente que a formação específica para a Educação de Jovens e Adultos impacta positivamente a atuação dos professores, mas o campo de trabalho ainda não efetivou essa demanda.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Formação Inicial. Pedagogia.

¹ Pesquisas realizadas com apoio financeiro do CNPq e da Capes.

² Mestre em Educação. Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. ORCID 0000-0003-1975-0293.
E-mail: rafaelacarlasoares@gmail.com

³ Doutor em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID 0000.0003-4750-2529.
E-mail: leonciogsoares@gmail.com

Training of youth and adult educators at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais: yesterday, today and tomorrow

*Rafaela Carla e Silva SOARES
Leôncio José Gomes SOARES*

Abstract

This article is based on the results of two studies that interviewed 130 graduates of the Pedagogy program at the Federal University of Minas Gerais with a qualification in Youth and Adult Education (YAE), through semi-structured interviews, questionnaires and discussion groups. This paper examines the initial teacher training of youth and adult educators based on a historical reconstruction of the YAE teacher training qualification offered by the aforementioned institution. The studies have shown that Youth and Adult Education still needs to conquer more space in pedagogy programs, however, this will only take place when it is more recognized by educational public policies. It was demonstrated that specific training for Youth and Adult Education has a positive impact on teachers' performance, but there has not been a demand for professionals with this specific qualification yet.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher training. Initial teacher training. Pedagogy.

La formación del educador de jóvenes y adultos en la Facultad De Educación de la Universidad Federal De Minas Gerais: ayer, hoy y mañana

*Rafaela Carla e Silva SOARES
Leôncio José Gomes SOARES*

Resumen

Este artículo deriva de los resultados de dos investigaciones que escucharon a 130 egresadas de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Minas Gerais con habilitación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, por medio de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y ateneos de discusión. El objetivo es examinar la formación inicial de docentes de jóvenes y adultos a partir de la reconstrucción histórica de la formación de educadores para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas ofrecida por la institución mencionada. Los estudios han demostrado que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas todavía necesita conquistar más espacio en los cursos de Pedagogía, sin embargo, esto solo sucederá cuando sea más reconocida por parte de las políticas públicas educativas. Se evidenció que la formación específica para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas impacta positivamente en el desempeño de los docentes, pero en el campo del trabajo aún no se ha producido una demanda por profesionales con esta habilitación específica.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Formación de profesores. Formación inicial. Pedagogía.

Introdução

Teóricos do campo reconhecem que um/a educador/a que atente para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) figura como um diferencial tanto na sua atuação quanto na luta pelo direito dos/as excluídos/as à educação (VÓVIO, 2010; SOARES, 2008; ARROYO, 2006a; GIOVANETTI, 2006; RIBEIRO, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que o preparo de um/a docente voltado/a para esse campo deve incluir, além das exigências formativas para todo/a e qualquer professor/a, também aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, e que as instituições formadoras de professores/as são incentivadas a oferecer essa habilitação, assim, as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos/às profissionais de ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (SOARES, 2002).

Nota-se certa convergência entre o discurso acadêmico e o político sobre a necessidade de formação de educadores/as para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e sua profissionalização, no entanto, pouco se avançou nesse terreno (DI PIERRO, 2010b).

As discussões que motivaram as pesquisas resultantes neste texto perpassam a questão da formação inicial do/a educador/a de EJA, mais, precisamente, aquela realizada em um curso de graduação universitário, que Diniz-Pereira (2006) cunhou de acadêmico-profissional. A habilitação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG abriu sua primeira turma em 1986. Desde a formatura da primeira turma (em 1990) até os dias atuais, houve mudanças tanto no âmbito do curso quanto nas políticas públicas educacionais. Trabalhamos com a hipótese - que foi confirmada ao final das pesquisas - de que o cenário político da Educação de Jovens e Adultos pode influenciar os processos de formação e, conseqüentemente, a atuação dos/as educadores/as da EJA.

Na revisão bibliográfica realizada, encontramos poucos trabalhos discutindo essa 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/as.

Pesquisas têm demonstrado o acanhado espaço voltado ao campo da EJA no curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A formação específica, apesar de estar prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, é contemplada, na maioria das vezes, em disciplinas, teóricas ou práticas na modalidade obrigatória/optativa que abordam o tema de maneira generalista (SOARES, 2017).

Este artigo é resultado de duas pesquisas: uma de edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outra de mestrado que escutaram egressas⁴ da habilitação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG, ex-professoras, coordenadoras de curso e diretora da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, buscando responder às seguintes questões: quem são os/as egressos/as do curso de Pedagogia que optaram pela Formação Complementar (FC) em EJA? Por que a escolheram? O que têm a dizer sobre ela? Em que espaços estão atuando? Até que ponto o curso de Pedagogia, com essa ênfase, contribuiu para sua inserção e atuação profissional? Os/As egressos/as enfrentaram dificuldades para trabalhar na área da EJA?

Objetivamos desvelar o perfil do/a educador/a de EJA formado pela FaE/UFMG, as motivações para a escolha da formação na área da EJA, os significados atribuídos pelos/as egressos/as à sua formação, bem como, sua inserção no campo de trabalho e a relação dessa inserção com a formação inicial. O recorte temporal apontado neste artigo se refere ao período de 1986 a 2013.

Caracterizamos as pesquisas como, predominantemente, qualitativas, em que houve uma etapa quantitativa inicial de levantamento de dados e aplicação de questionários. Posteriormente, realizou-se entrevistas semiestruturadas e fóruns de discussão com as egressas⁵.

Pesquisando os arquivos da Seção de Ensino da Faculdade de Educação, totalizamos 230 pessoas que concluíram a Formação Complementar em EJA no curso de Pedagogia da UFMG até 2013. Conseguimos contato com 189. Enviamos um questionário com perguntas sobre si, sua formação na universidade e sua inserção no campo de trabalho. Recebemos 130 respostas. Com base nos questionários, foi traçado um perfil dos sujeitos e selecionou-se uma amostra para realizar as entrevistas. Foram entrevistadas 26 egressas, 1 ex-diretora, 2 coordenadoras e 4 professoras que atuaram no curso. Além disso, realizamos análise documental⁶ e fóruns de discussão onde foram discutidas questões atinentes às trajetórias acadêmicas e profissionais com a participação dos sujeitos da pesquisa.

Este texto está organizado cronologicamente, iniciando, assim, com uma reconstrução histórica a partir da criação do curso de Pedagogia, culminando com o período mais recente em que contempla a formação do/a educador/a de EJA no Ensino Superior, respaldada pelos documentos; atas e arquivos analisados ao longo das pesquisas. Essa seção nomeamos de 'Ontem'. Na sequência, intitulada de

⁴ Ao longo do texto, referidas como 'egressas', a fim de demarcar o gênero do público pesquisado, sendo, imensa maioria (mais de 85%), do gênero feminino.

⁵ Seguindo os critérios éticos de anonimato, não revelamos a identidade das participantes da pesquisa e usamos nomes fictícios.

⁶ Analisamos atas de reuniões; propostas curriculares; históricos de estudantes e documentos importantes, a fim de compreender o histórico da habilitação no contexto da UFMG.

‘Hoje’, apresenta-se os dados construídos ao longo das pesquisas com base nos depoimentos das egressas sobre o curso e sua atuação profissional. Finalizamos as contribuições deste artigo na seção ‘Amanhã’, em que tecemos algumas considerações finais acerca da formação do/a professor/a de EJA com o intuito de colaborar para o debate da construção do perfil desse/a educador/a.

Ontem

A fim de demonstrar a relação entre o curso de Pedagogia e a formação do educador de EJA, iniciamos este artigo com uma reconstrução histórica desse curso. Respaldados pelos documentos, atas e arquivos analisados ao longo das pesquisas.

Em 1926, o então Presidente de Minas Gerais⁷, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, cria a Universidade de Minas Gerais (UMG)⁸ visando à melhoria e à expansão do ensino no estado. Em 1929, cria também, por meio do decreto nº 8.987, a Escola de Aperfeiçoamento, que ofertava curso de nível pós-normal, “destinado à formação de uma elite de professores que, no Estado, ocuparia cargos de maior poder.” (BIANCHI, 2014, p. 81). A Escola forneceu professores/as para os cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FAFI-MG)⁹, criada dez anos mais tarde.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Foi regulamentado, inicialmente, pela Lei nº 1190/39, em que o curso, respondendo a uma proposta universitária profissionalizante da época, foi definido como lugar de formação de técnicos/as em educação (bacharelado) e de docentes do ensino secundário e normal (licenciatura) (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). O curso de Pedagogia, da então Universidade de Minas Gerais, origina-se na FAFI-MG, em 1941, com os cursos de Didática; Letras Anglo-germânicas; Física; Química e História Natural:

Todos esses cursos levavam ao título de Bacharel após 3 anos de estudos e, depois da formação didática de um ano, alcançavam o título de Licenciatura, que daria aos

⁷ O título de governador só existiu a partir de 1930.

⁸ A UMG surge como uma instituição privada subsidiada pelo Estado, originada a partir da união das quatro escolas de nível superior então existentes em Belo Horizonte (Faculdade de Direito, Escola Livre de Odontologia, Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia). A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. No entanto, o nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - só foi adotado em 1965. (Fonte: https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml).

⁹ Em 2015, foi publicada a dissertação de mestrado, defendida em 1988, de Maria de Lourdes Amaral Haddad (professora aposentada da FaE/UFMG), que procurou resgatar a história da FAFI-MG. Raiz de muitas unidades da UFMG, entre as quais, a FaE. HADDAD, M. de L. A. **Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: sementes do espírito universitário**. Phorum Consultoria: Belo Horizonte, 2015.

portadores da licença permanente o direito do exercício do magistério no ensino secundário e normal (BIANCHI, 2014, p. 84).

Devido ao sistema centralizador e autoritário da época, regulamentado no âmbito da educação nacional pelo Decreto-Lei n. 1190, o currículo dos cursos seguia o modelo da Faculdade Nacional de Filosofia. Portanto, a grade curricular do curso de Pedagogia estava, assim, organizada:

1ª série: Complementos de Matemática, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia e História da Filosofia.

2ª série: Administração Escolar, Estatística Educacional, Psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação e História da Educação.

3ª série: Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação, Psicologia Educacional e História da Educação (BIANCHI, 2014, p. 85).

Com esse mesmo desenho curricular, o curso de Pedagogia passou a fazer parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais¹⁰, recém-criada pelo Decreto-Lei n. 62.317 de 1968 (BIANCHI, 2014).

Em 1968, 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. A partir de então, acentua-se a relação entre cursos superiores e as profissões. No contexto da época, esses cursos deveriam estar subordinados às exigências da sociedade, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional. Dessa forma, o parecer n. 252 de 1969 - de autoria do conselheiro Valmir Chagas - regulamenta o curso de Pedagogia. O parecer foi incorporado à resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 2/69, a qual fixava os conteúdos e sua duração no curso, compreendendo quatro habilitações para a formação de especialistas em educação: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Tais regulamentações vigoraram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (SILVA, 2006).

Na década de 80, com a redemocratização e a ampliação do acesso à escola e diante das novas formas de educação geradas pela sociedade civil, a formação de pedagogos/as especialistas/não professores/as, não se adequava mais ao panorama social daquela época¹¹. “A ênfase na habilitação de especialistas levou à perda de uma visão sintética e holística do fenômeno educativo.” (FaE/UFMG, 1985, p. 5).

A partir de 1979, realizaram-se, na Faculdade de Educação da UFMG, seminários e assembleias de professores/as e alunos/as para discussão do currículo. Vários aspectos foram questionados e

¹⁰ Desde sua origem, a Faculdade de Educação está localizada no Campus Pampulha da UFMG.

¹¹ O Curso de Pedagogia sofreu críticas e esteve envolto em polêmicas e controvérsias sobre a questão da fragmentação da formação oferecida, da identidade do/a profissional formado/a e do seu campo de atuação.

firmaram-se alguns princípios para a reestruturação do curso. Destacou-se a necessidade de abertura do curso a outros assuntos prioritários, tais como: séries iniciais do ensino de 1º grau, educação não formal, educação para o trabalho, educação pré-escolar e educação de adultos/as (FaE/UFMG, 1985). Dessa forma, a nova proposta curricular (aprovada em setembro de 1985) foi desenvolvida com base em duas diretrizes básicas:

1. A concepção de que a função social do profissional da educação passa, fundamentalmente, pelo professor, sem, contudo, esgotar-se na função docente;
2. A vinculação teoria-prática, privilegiando-se a prática social como fonte de teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera (FaE/UFMG, 1985, p. 6).

Em meados da década de 80, outras universidades também fizeram reformas de seus currículos de maneira a proporcionar que todo/a pedagogo/a fosse, também, um docente. É nesse 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 1985¹². No ano seguinte, a Faculdade de Educação da UFMG cria a habilitação em Educação de Adultos/as no curso de Pedagogia, “como uma possibilidade de o pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular.” (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 29).

É importante salientar que a habilitação contemplava, como sua própria denominação inicial expressa, o público adulto e, somente posteriormente, ela incorpora a questão do jovem em sua formação. 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 (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 29).

A partir de então, o/a aluno/a obteria duas habilitações plenas: faria, obrigatoriamente, a habilitação Magistério - podendo escolher entre ser professor/a das matérias pedagógicas do 2º grau (curso normal) ou das séries iniciais do ensino de 1º grau. Além disso, o/a estudante poderia optar por uma entre as outras cinco habilitações existentes¹³ (QUADRO 1).

¹² A pesquisa de Cunha-Júnior (2017) fez um levantamento dos cursos de Pedagogia baianos que ofertavam formação para a EJA e, atualmente, o da UNEB está organizado em núcleos formativos. O Núcleo de Estudos Básicos (NEB) funciona como eixo articulador do curso, direcionando duas disciplinas para a temática da EJA: Educação de Jovens e Adultos (disciplina de 60h, obrigatória, ofertada no 4º semestre letivo) e Estágio Supervisionado IV (obrigatório, com carga horária de 90h), que pode ou não ser realizado em turmas de EJA de acordo com o interesse do/a estudante.

¹³ Currículo do curso de Pedagogia/UFMG, versão 1986/1 (mimeo).

Quadro 1 - Habilitações do curso de Pedagogia da UFMG até 1990

ANO	Disciplinas da Habilitação em Educação de Adultos (EA)			Outras Habilitações do Curso
1969	..			<ul style="list-style-type: none"> . Administração Escolar . Supervisão Escolar . Orientação Escolar . Inspeção Escolar
1986 – 1989	Fundamentos da EA	5º sem.	60h	<ul style="list-style-type: none"> . Magistério para o 1º Grau . Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau . Administração Escolar de 1º e 2º graus . Supervisão Escolar de 1º e 2º graus . Orientação Educacional . Educação Pré-Escolar / . Educação Infantil (a partir de 1989)
	Organização da EA	6º sem.		
	Estágio Supervisionado em EA I	7º sem.		
	Currículos e Programas para EA	8º sem.		
	Didática: Alternativa em EA			
	Estágio Supervisionado em EA II			
1990	Organização da EA	7º sem.	60h	
	Estágio Supervisionado em EA I			
	Fundamentos da EA			
	Currículos e Programas para EA	8º sem.		
	Estágio Supervisionado em EA II			
	Didática: Alternativa em EA			

Fonte: SOARES, 2017.

A regulamentação de Valnir Chagas (considerada de caráter tecnicista e pragmático à atuação do profissional da educação) perdurou até 1996 (ano da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394), tendo vigorado por quase três décadas. “Nesse período, no que diz respeito ao aspecto legal, o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94), ainda que outras habilitações, como a de Educação de Adultos na UFMG e na UNEB, por exemplo, estivessem presentes.

Em resposta à uma demanda da sociedade, a discussão da juventude trabalhadora foi inserida na ênfase, assim como foi proposto na LDB nº 9394/96, visto que cada vez mais jovens estavam presentes nos contextos de educação para pessoas adultas. No período pós-ditadura, destacou-se, ainda, a necessidade da formação de um/a profissional para atuar no contexto escolar “como resultado da luta pela democratização do acesso à escola.” (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 30).

Em 2000, houve uma reformulação da proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMG, e a Habilitação em Educação de Adultos denominou-se Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos. A Formação Complementar se configura como uma oportunidade para que o/a

A formação do/a educador/a de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã

aluno/a aprofunde seus estudos em aspectos relacionados a áreas de seu interesse durante os três últimos períodos do curso de Pedagogia da UFMG¹⁴ (QUADRO 2).

Quadro 2 - Formações Complementares do Curso de Pedagogia da UFMG até 2016

ANO	Disciplinas da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos (EJA)		Outras Formações Complementares do Curso
2001	Estágio Supervisionado em EJA I	7º sem	. Formação Pedagógica . Alfabetização, Leitura e Escrita . Educação Infantil . Aberta
	Monografia em EJA		
	Educação Matemática para Jovens e Adultos		
	Estágio Supervisionado em EJA II	8º sem	
	Organização da EJA		
	Didática: Alternativa em EJA		
	Tópicos Especiais em EJA (optativa)		
2002	Organização da EJA	7º sem	. Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica . Inspeção Escolar . Educação pré-escolar
	Educação Matemática de Jovens e Adultos		
	Didática: Alternativa em EJA	8º sem	
	Estágio Supervisionado em EJA I		
	Estágio Supervisionado em EJA II		
2003	Organização da EJA	7º sem	. Administração de Sistemas e Instituições Educacionais . Educador Social . Ciências da Educação . Aberta
	Educação Matemática de Jovens e Adultos		
	Didática: Alternativa em EJA	8º sem	
	Estágio Curricular em EJA		
	Monografia em EJA (optativa)		
	Tópicos em EJA (optativa)		
2009 -2016	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	7º sem	. Administração de Sistemas e Instituições Educacionais . Educador Social . Ciências da Educação . Aberta
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	8º sem	
	Organização da EJA	9º sem	
	Prática em EJA		
	Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	9º sem	
	Tópicos em EJA (optativa)		

Fonte: SOARES, 2017.

¹⁴ Além da FC em EJA, existem mais quatro opções para os alunos: i) Ciências da Educação: formação de pesquisadores/as na área das ciências aplicadas à Educação; ii) Administração de Sistemas e Instituições de Ensino: voltada para o aprofundamento de temas relacionados às áreas de coordenação pedagógica, gestão de escolas e de sistemas educacionais; iii) Educador/a Social: atuação em programas e projetos educacionais não escolares, geralmente visando ao atendimento de pessoas em situação de marginalização ou risco social; iv) Formação Complementar Aberta: percursos específicos a serem propostos pelos/as alunos/as com acompanhamento de um/a professor/a ou grupo de professores/as, e elaborados com o colegiado do curso (UFMG, 2013).

A partir da versão curricular 2001/2, a monografia é incluída como possibilidade para os/as alunos/as da Pedagogia (QUADRO 2). Desde a defesa da primeira monografia (13/07/2004) até 2013, foram apresentadas onze com a temática da Educação de Jovens e Adultos (QUADRO 3). Dessas, cinco eram de egressas que cursaram a FC em EJA.

Quadro 3 - Levantamento de monografias sobre EJA - Pedagogia UFMG (2004 a 2015)

Ano	Aluno	Título	Orientador	Banca	FC em EJA
2004	Fernanda Maurício Simões	As percepções dos jovens e adultos em processos de escolarização sobre suas práticas de leitura e escrita	Leôncio Soares	Maria da Conceição Fonseca	Sim
2005	Camila Cristina F. Costa	As relações de trabalho e o cotidiano na Educação de Jovens e Adultos no Projeto de Ensino Fundamental II segmento (ProEFII)	Antônia Vitória Soares Aranha	Maria Amélia Giovanetti	Sim
	Shirley Pereira Raimundo	A trajetória de vida e escolar de jovens e adultos/as negros/as egressos/as do Pré-Vestibular Alternativo Palmares	Nilma Lino Gomes	Leôncio Soares	Não
	Natalino Neves da Silva	Diversidade cultural, questão racial e Educação de Jovens e Adultos: refletindo sobre a formação continuada de professores/as	Nilma Lino Gomes	Maria Amélia Giovanetti	Não
2008	Paula Cristina Silva de Oliveira	Evasão escolar na EJA	Carmem Eiterer	Leôncio Soares	Não
	Clarice Wilken de Pinho	Quem tem muito o que contar não pode deixar de falar: desafios para a Educação de Jovens e Adultos	Lúcia Helena Álvarez Leite	Leôncio Soares	Sim
	Ludimila Corrêa Bastos	A mulher e a Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão acerca de trajetórias escolares femininas	Carmem Eiterer	Francisca Pereira Maciel	Não
2012	Elisabette Leo Gonçalves Cipriano	O convênio no contexto do Regime de Colaboração como forma de assegurar o direito à Educação na EJA: uma construção local	Daisy M. Cunha	Análise de Jesus da Silva	Não
2013	Leandra Beatriz de Rezende	As representações dos(as) alunos(as) da EJA sobre a educação como direito	José Raimundo Lisboa da Costa	Pablo Luiz de Oliveira Lima	Não
	Carla Marusa Pereira Santos	Formação dos profissionais da EJA: docência como prática eficaz	Análise de Jesus da Silva	Lúcia Helena Álvarez Leite	Sim
	Eliana Bernarda Ciriaco	Relato de uma experiência de apropriação da leitora na EJA	Análise de Jesus da Silva	Ademilson de Souza Soares	Sim

Fonte: SOARES, 2017.

Não foi possível observar uma relação direta entre o tema da monografia e a FC cursada, pois seis estudantes que cursaram outras Formações Complementares realizaram seus trabalhos de monografia sobre a EJA. Isso em razão da atuação profissional do/a estudante, visto que não, necessariamente, aquele que não cursou a FC em EJA não atuou na Educação de Jovens e Adultos.

Alguns/as alunos/as que estavam atuando como docentes ou coordenadores/as pedagógicos/as nos Projetos de Extensão da Universidade¹⁵ (Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (ProEF 1, ProEF 2) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (Pemja), por exemplo, optaram por outras Formações Complementares. Nesse caso, a recíproca também é verdadeira: estudantes que cursaram a FC em EJA defenderam monografia sobre outra temática que não. Dessa forma, nota-se que a atuação profissional nem sempre foi um critério para a escolha da Formação Complementar. O futuro profissional almejado após a formatura no curso também pesou no momento da escolha dos/as estudantes.

Em 2002, há nova reformulação curricular do curso, fundamentada na Reforma Universitária baseada na flexibilização dos percursos curriculares, mas que não afeta diretamente as Formações Complementares e, sim, o percurso curricular na sua totalidade. (ProGrad/UFMG, 2016). Em 2003, o corpo docente inicia um debate a fim de avaliar o caráter das habilitações, tendo em vista que havia a preocupação de que elas extrapolassem a abordagem somente escolar.

Apesar de a habilitação em Educação de Adultos ser uma opção para os/as graduandos/as de Pedagogia desde 1986, nem sempre foi divulgado, para os/as estudantes, todas as opções existentes de ênfase, ocasionando, algumas vezes, a não opção dos/as estudantes por ela, ao desconhecerem essa possibilidade.

Entre 2003 e 2005, foi criado o Seminário de apresentação das Formações Complementares, que existe até os dias atuais. Na época, a equipe de coordenação do Colegiado desenvolveu um projeto com os/as estudantes egressos/as do curso. Intitulado de Projeto de Aprimoramento Discente (PAD), contou com o levantamento de dados de uma amostra composta por egressos/as do Curso de Pedagogia de todas as Formações Complementares de 2003 a 2005 (GOMES; EITERER, 2009). Detectou-se que não estava esclarecido, para os/as estudantes, todas as opções de FC que eles/as poderiam cursar, então o Seminário foi a forma encontrada para apresentá-las.

¹⁵ Os Projetos de Extensão de EJA da UFMG tiveram seu início em 1986, mesmo ano em que foi criada a habilitação de Educação de Adultos/as no curso de Pedagogia.

Com a reforma curricular devido à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (em 2006), as antigas habilitações foram desestimuladas e incentivou-se o aprofundamento em uma área ou modalidade de ensino que, a partir de então, seria comprovado por disciplinas no histórico escolar. O/A aluno/a saía habilitado/a para todas as atribuições atinentes ao/a profissional Pedagogo/a e não mais em uma área (habilitação), conforme o Art. 10. das Diretrizes do curso: 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). Assim, para saber em que área o/a aluno/a aperfeiçoou seus estudos, seria necessário analisar seu histórico escolar.

Desde 2009, o curso da UFMG segue nova proposta curricular, reformulada de maneira a atender às exigências dessas Diretrizes. Não houve a exclusão da habilitação para a EJA, mas sim, sua adaptação à legislação vigente. O/A estudante poderia optar pela Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos, na qual cursaria cinco disciplinas sobre a temática da EJA, durante os três últimos semestres letivos do curso - de um total de quatro anos e meio - com comprovação no histórico escolar. O Estágio curricular em EJA foi substituído pela disciplina Prática em EJA (QUADRO 2), que não se configura como um estágio propriamente dito, mas sim em uma prática como componente curricular, conforme Resolução CNE/CP nº01 e 02/2002.

Iniciou-se no ano de 2016, uma reconfiguração dos currículos de graduação da UFMG, a fim de diminuir os impactos causados pelo que a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (ProGrad) nomeou de ‘mobilidade precoce’ de estudantes, fato que tem ocorrido com mais frequência após o advento do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Ou seja, ao ingressar na universidade e perceber que se interessa mais por outra área, o/a estudante troca de percurso e a universidade constata vagas ociosas. Segundo o pró-reitor de graduação, Ricardo Takahashi, 7% dos/as ingressantes mudam de curso todos os anos. Uma eventual mudança de opção de curso após o ingresso na universidade “pode representar um custo expressivo, tanto para o estudante quanto para a instituição.” (ProGrad/UFMG, 2016, p.2).

A proposta seria implementar na UFMG um formato de Bacharelado Interdisciplinar, o qual já existe em algumas universidades norte-americanas, europeias e brasileiras: “tal modelo, já regulamentado pelo CNE, corresponde a um curso de bacharelado de caráter interdisciplinar, generalista e introdutório, que conduz a um diploma próprio, e que dá acesso aos diplomas tradicionais.” (ProGrad/UFMG, 2016, p. 6).

Em 2016, o curso de Pedagogia iniciou um processo de discussão para revisão e reelaboração de seu percurso curricular. Foi criada uma Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia, composta por professores/as atuais e aposentados/as; estudantes atuais e egressos/as do curso, e servidores da

Universidade. As reuniões se estenderam por dois anos e cogitou-se abrir a FC em EJA para outras licenciaturas e, até mesmo, adicionar uma disciplina obrigatória de EJA no curso antes da FC. Entretanto, não houve tempo hábil para negociar a inserção dessa disciplina nos primeiros períodos. Os trabalhos da comissão reafirmaram a importância da continuidade da Formação Complementar em EJA.

Hoje

Nesta seção, apresenta-se os dados construídos ao longo das pesquisas com base nos depoimentos das egressas sobre o curso e sua atuação profissional.

Baseado nos questionários aplicados nas pesquisas, foi possível traçar o perfil das egressas do curso de Pedagogia da UFMG. São, em sua maioria, mulheres com idade entre 20 e 40 anos que se autodeclaram pardas ou brancas, cursaram a maior parte da Educação Básica na rede Pública de ensino, nascidas em Belo Horizonte, atuando em profissões relacionadas com a área da educação.

Parte delas trabalharam na EJA em algum momento após se formarem, seja nas ONG, seja nos projetos escolares ou não escolares, Casas de Semiliberdade, rede pública ou particular de ensino, evidenciando a diversidade de atendimento da EJA existente no Brasil. Fato que sinaliza muito da identidade do campo e ajuda a explicar a dificuldade em compreender os processos de formação docente.

Nessa amostra, nota-se o número expressivo de estudantes do gênero feminino. Aspecto que corrobora a história da profissão docente e as pesquisas sobre o perfil do/a estudante de Pedagogia no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; VARGAS, 2016; NOGUEIRA; FLONTINO, 2014).

Por sua vez, a identidade do/a educador/a de EJA é reafirmada em vários momentos nas falas das entrevistadas que, mesmo atuando em turmas de crianças, se dizem professoras da EJA:

eu costumo falar que eu sou professora da EJA, eu sou professora da EJA, tanto que, para mim, é uma dificuldade enorme fazer aquelas coisas para o ensino regular cheio de desenhos, porque são coisas que eu não tô acostumada. E aí você para e pensa eu, como professora alfabetizadora, tive muita dificuldade para trabalhar com primeiro ano, são coisas muito diferentes, o público totalmente diferente, era como se eu tivesse entrado na sala de aula pela primeira vez e não é porque eu não tenho experiência, porque eu tenho, é uma questão de público, de estar falando com pessoas diferentes (...) é muito diferente, são duas realidades, são dois mundos (entrevista Anny, 2016).

Esse aspecto ressalta a importância da formação específica, bem como o reconhecimento dessa peculiaridade em processos seletivos. Com relação à atuação profissional das egressas enquanto ainda cursavam a Pedagogia, figuraram, como possibilidade de trabalho, Projetos de Extensão, de Iniciação à Docência e de Iniciação Científica na área da EJA.

Notamos ainda que quem direcionou a sua formação somente para o eixo da pesquisa continuou a carreira acadêmica na pós-graduação após se formar, ainda que não permanecesse pesquisando a Educação de Jovens e Adultos – isso variou dependendo da área de atuação de cada uma. O campo de trabalho e os desafios profissionais influenciaram as egressas tanto na busca por mais qualificação quanto na temática a ser abordada na pós-graduação. Boa parte cursou alguma modalidade de pós-graduação.

O contato anterior com a Educação de Jovens e Adultos foi uma das justificativas para a escolha da Formação Complementar em EJA. Além disso, conhecer e aprofundar as reflexões teóricas - acerca das discussões sociais abordadas no curso - também foi uma razão apontada pelas egressas ao escolher a EJA. Houve ainda, casos de alunas influenciadas por outras que estariam dispostas 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:

eu que tive que puxar para conseguir formar turma de EJA né? Eu queria muito fazer uma formação em EJA, mas a maior parte do pessoal queria a parte de Gestão ou Educação Infantil e eu fui correndo atrás das meninas para formar a turma, de cinco pessoas. Foi bem difícil conseguir as cinco, porque a gente tinha quatro e ficava uma “vou não vou”, foi bem complicado (participante “F” no Encontro de ex-alunos, 2016).

Outra influência na escolha foi o Seminário das Formações Complementares. Como a discussão da Educação de Jovens e Adultos não estava presente em outros momentos do curso, essa tática surtiu efeito, pois alguns/as egressos/as, ao se sentirem interessados/as pelo campo, resolvem optar por ela.

Ao longo do tempo, a Educação de Adultos se reconfigura e isso reflete diretamente na formação dos/as educadores/as. Os depoimentos evidenciaram a incerteza da existência da habilitação em EJA no curso de Pedagogia no período anterior à LDB, que a anuncia como modalidade da Educação Básica. Antes disso, era caracterizada pelo ensino informal ou supletivo e não estava nítida a função do/a Pedagogo/a como docente.

As egressas apontaram que sentiram falta de conteúdo prático nas disciplinas da FC. Segundo elas, o componente teórico prevaleceu no curso de Pedagogia na sua totalidade. Todavia, a atuação nos Projetos de Extensão de EJA da Universidade figurou como um elemento diferenciador de sua formação. Ressalta-se a importância da atuação dos/as estudantes da FC em EJA nos Projetos de

A formação do/a educador/a de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã

Extensão, visto que as egressas que puderam trabalhar nesses projetos conseguiram relacionar, mais facilmente, a teoria com a prática.

As memórias trazidas pelas egressas - acerca das disciplinas e das aulas da Formação Complementar - baseavam-se em aspectos relacionados a pontos específicos da formação do/a professor/a da EJA, como a avaliação e as metodologias diferenciadas utilizadas nas aulas. Elas relacionaram a experiência nas aulas da Formação Complementar diretamente com o campo afetivo e ao acolhimento do diferente, entendendo as aulas da faculdade como um exemplo a ser seguido nas turmas de educandos/as jovens e adultos/as.

Uma das maiores contribuições da Formação Complementar em EJA a que se referiram foi em conhecer melhor tanto o campo quanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, após um tempo de experiência docente, as egressas trouxeram depoimentos de reconhecimento e da importância de uma formação específica para um adequado desempenho profissional. Apontam ainda que a formação lhes oportunizou desenvolver um olhar mais crítico com relação à metodologia utilizada em sala de aula. Algumas utilizaram a metáfora de que a Formação Complementar foi como se colocassem óculos ou uma lente que lhes fizessem enxergar a realidade diferenciada da Educação de Jovens e Adultos (nessa figura de linguagem, o conhecimento teórico seria representado por essa ‘lente’).

As egressas sugeriram que o currículo de Pedagogia deveria conter uma disciplina obrigatória de EJA geral, com questões mais fundamentais do campo, a ser apresentado a todos/as do curso. Além disso, permaneceria a Formação Complementar em EJA ao final do curso para os que demonstrassem interesse. Assim, as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos não seriam exclusivas ao momento da Formação Complementar.

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, não necessariamente são contempladas essas discussões. Fica a critério do/a professor/a optar por incluí-las ou não. Além disso, elas afirmaram que souberam sobre a EJA em momentos esporádicos, em algumas matérias, antes da Formação Complementar. Foi percebido, no entanto, que os/as professores/as que acrescentaram as discussões da EJA nas suas aulas tinham alguma relação com o campo da educação popular.

Para a egressa Ana, “a formação é necessária, não só a inicial, mas eu acho que a inicial faz toda a diferença para você poder primeiro querer entrar no campo”. (entrevista, Ana, 2016).

Identificamos episódios em que, ter cursado a ênfase na EJA, figurou como aspecto decisivo no momento da inserção profissional. Como no caso da Ana que participou de um processo seletivo para a disciplina Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia de uma faculdade privada:

‘mas essa menina é muito da EJA, não tem condição!’ (risos) aí eles [os recrutadores] falaram assim ‘para dar Educação de Jovens e Adultos a gente está confiando em você, porque você tem muita experiência na EJA, vai ser meio que um teste porque você não tem experiência na educação superior.’ (entrevista Ana, 2016).

Mesmo sem experiência na docência do Ensino Superior, sua trajetória profissional e acadêmica contribuiu para que fosse selecionada. Pesquisas anteriores revelam que o campo da EJA ainda não tinha construído o consenso de que sua especificidade necessitava de um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variavam dependendo do lugar em que era oferecida (SOARES, 2008).

Paiva e Fernandes (2016) ponderam acerca da demanda potencial por profissionais habilitados/as para atuar com o público específico da EJA, entretanto, a oferta de trabalho não seria compatível visto o fechamento e consequente nucleação de turmas, conforme depoimento da egressa Anny: “e aí todo final de ano é essa coisa: vai ter EJA ano que vem? Vai ter inscrição? (...) então é uma luta diária e todo final de ano é essa questão: Vai ter? Não vai ter? Essa incerteza...”. (entrevista, Anny, 2016). Panorama que se agravou mais recentemente devido ao desmonte de políticas específicas de EJA programas nacionais de alfabetização, por exemplo) por meio da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2019.

Essa realidade foi recorrente nas falas das entrevistadas. ‘EJA pelas bordas’ foi um termo utilizado, por uma das egressas no Encontro, para caracterizar essa instabilidade e insegurança. A EJA está presente na escola, mas de forma marginal, pois nem sempre faz parte da escola efetivamente. Isso reflete na opção ou não pela FC em EJA no curso de Pedagogia, visto a dificuldade de atuação na área. Outra peculiaridade apontada foi a EJA como luta diária e militância dos/as professores/as. Aspecto corroborado por Freire (1996) e Arroyo (2006).

A Educação de Jovens e Adultos ocupa diferentes lugares dependendo da instância. Segundo os depoimentos das entrevistadas, a EJA tem lugar marginal no curso de Pedagogia, entretanto, nas escolas municipais esse lugar é considerado privilegiado:

a EJA é totalmente escondida, né? Eu acho, eu acho até que é a educação social quando ela vem assim, eu não sei se ela ajuda ou atrapalha mais (...) pelo menos na minha sala, educador social e EJA foram as menos escolhidas, pouquíssimas pessoas escolheram, as turmas eram as menores, tanto eram as menores que teve matéria que não conseguiu público suficiente, teve que juntar com alguma coisa, teve uma coisa dessas sabe, porque eram poucas pessoas (entrevista, Bárbara, 2016).

A formação do/a educador/a de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã

À noite, a Prefeitura não faz mais a lotação à noite, a noite é só cargo de dobra. Nas duas escolas que eu trabalho, as turmas da noite têm dono, é o pessoal que já está há muitos anos e, mesmo quando eles tiram licença, já tem aquela pessoa que vai ficar no lugar deles (participante do Encontro de ex-alunos da Pedagogia, 2016).

Inicialmente, quando eu entrei na Prefeitura, eu fiquei muito frustrada porque eu entrei e eles me deram aquela cortada: “-Não interessa!”, eu estava quase defendendo né? eu falava “-Eu tô quase defendendo na EJA, eu dediquei a minha vida toda na EJA na hora que eu entro na Prefeitura eu não posso dar aula para EJA?” “-Sinto muito, só lamento!”. “-Não existe lotação, só dobra.” Eu fiquei muito frustrada na época! Eu falei: “puts! A gente faz tudo dentro de uma área, chega aqui você vai cair com criança!” sendo que tinha demanda né? tem turma (entrevista, Ana, 2016).

O trabalho como docente na EJA é um privilégio que poucos conquistam. O/A educando/a adulto/a é visto/a como aquele/a que não é indisciplinado/a, que está ali porque deseja, além de compartilhar uma visão enaltecida da figura do/a professor/a. Entretanto, não há contratação de professor/a somente para a EJA devido à evasão de estudantes ao longo do ano letivo. Muitas escolas já contam com esse fator na formação das turmas que, iniciam o ano, lotadas e, aos poucos, vão se esvaziando (SILVA; SOARES, 2021). Em 1991, o ministro da educação José Goldemberg apontou que:

o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (GOLDEMBERG, 1991, n.136, p.4).

Esse discurso ainda hoje está implícito e é possível observar que a Formação Complementar, no âmbito do curso de Pedagogia, reflete o próprio campo da EJA (ocupando lugar marginal nas políticas públicas), bem como o público que ela atende (que tem menor oportunidade de gozar seus direitos) (ARROYO, 2019).

Entretanto, se comparada com outras IES (em que a EJA ocupa lugar menor), o campo da EJA na Faculdade de Educação da UFMG teve seu espaço reconhecido por aqueles/as que também atuaram nos Projetos de Extensão da universidade:

Tinha um movimento, tinha um lugar de destaque, assim como a História da Educação e agora você vê só pelo fato de ela ter os três projetos [de extensão], só isso daí já dá uma ideia que ela [a EJA] tinha um movimento maior né? porque tinha muitos bolsistas, eu acho que era o projeto que tinha mais bolsistas na época, não sei hoje (entrevista, Catarina, 2016).

Dependendo da trajetória que o/a estudante trilhou na sua formação inicial, ele/a percebe a EJA sob nuances diversas. 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, Pemja e Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial CIPMOI¹⁶), no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) da FaE) e nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional da FaE.

Um último impacto da formação inicial na atuação profissional dos/as egressos/as diz respeito à formação continuada. Muitas retornaram à Universidade com o intuito de aprimorar seus conhecimentos profissionais ou acadêmicos, seja participando de seminários ou congressos, seja na pós-graduação. A universidade contribui não somente com a formação inicial, mas também com a formação continuada de seus/as ex-alunos/as.

Ao que tudo indica, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) não afetou, diretamente, a dinâmica da ênfase em EJA da FaE/UFMG, que continuou sob os mesmos moldes (com pequenas alterações) mesmo após a aprovação do texto final em 2006. Percebemos ainda que o número de estudantes interessados/as e razões para a escolha mantiveram os padrões.

O fator que mais influencia o interesse dos/as alunos/as pela Formação Complementar é o campo de trabalho mais atrativo (GOMES; EITERER, 2009). 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.

As egressas que passaram por essa FC saem do curso compreendendo melhor tanto o campo da EJA quanto o campo da Educação na sua totalidade, e se referem a elementos peculiares da formação que contribuíram para sua atuação profissional mesmo fora da área:

eu acho que seria importante todos os alunos da Pedagogia entrarem na Educação de Jovens e Adultos, porque ele te dá um olhar diferente sobre qualquer um que seja, eu estou no [Ensino] Fundamental, mas eu tenho crianças que eu vejo que eu tenho que ter um olhar sobre o espaço em que ela convive, não só sobre uma criança que chegou como todas as outras, que eu acho que é isso que a Educação de Jovens e Adultos me proporcionou: um olhar diferente sobre o ser com qual eu estou trabalhando (participante “F” no Encontro de ex-alunos, 2016).

¹⁶ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 1º segmento; Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º segmento; Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG e Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial, respectivamente.

Identificamos, nas egressas, aspectos que revelam indícios do 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/a outro/a (discente) e o desejo de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e da persistência na profissão docente. Evidenciou-se que essa formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que expõe seu histórico envolvimento pelas peculiaridades dos/as seus/as educandos/as.

Para Arroyo (2006a), ainda não temos o perfil do educador/a de jovens e adultos/a bem delineado, pois a própria EJA e, conseqüentemente, seus/as educadores/as ainda estão sendo configurados/as. Diante dessa configuração ou reconfiguração da EJA, Vóvio (2010) explicita alguns desafios e impasses para tematizar a formação de seus/as educadores/as. Segundo a autora, é importante esclarecer quais são as finalidades, sua identidade, a diversidade dos/as educadores/as e as especificidades dos/as educandos/as da EJA, para que se definam quais ações educativas podem fazer parte dela, com quais agentes se pode contar na docência e para quais sujeitos essa educação se dirige.

Baseando-se na habilitação e pesquisa em EJA da FaE/UFMG, Maria Amélia Giovanetti enumera 13 Princípios Norteadores da Educação de Jovens e Adultos¹⁷:

1. Busca de compreensão da relação educação e sociedade;
 2. Preocupação: inserir o fenômeno educativo no processo histórico;
 3. Diálogo com as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia);
 4. Abertura para captar a dinâmica da sociedade;
 5. Processos educativos acontecem não apenas no interior da instituição escolar;
 6. Crença no potencial da reflexão do trabalho coletivo;
 7. Compreender os educandos como sujeitos da história;
 8. Compromisso político com os setores populares;
 9. Desconstrução do olhar marcado pela negatividade em relação aos setores populares;
 10. Sensibilidade para compreender os setores populares em suas perversas formas de viver;
 11. Indignação frente às desigualdades;
 12. Crença nos processos de mudança visando superar estruturas marcadas pelas desigualdades;
 13. Predominância da abordagem qualitativa nas pesquisas realizadas.
- (GIOVANETTI, Maria Amélia. Encontro de ex-alunos da Pedagogia, 2016).

¹⁷ Esses princípios foram elencados na fala da professora Maria Amélia Giovanetti, no Encontro de ex-alunos/as da Pedagogia, promovido pela pesquisa, em 2016, na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte.

Os princípios acima ajudam a elaborar uma proposta de formação de educadores/as de EJA, marcada pela intencionalidade de auxiliar no processo de mudança social dos sujeitos educandos/as, tomando, como base, os preceitos da Educação Popular. Para tal, é necessário conceber os/as jovens e adultos/as das camadas populares como sujeitos, o que significa acreditar em sua capacidade de superação dos dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social. É igualmente importante buscar uma interlocução com a filosofia e com as ciências sociais (GIOVANETTI, 2006), visto que, “as Ciências Sociais abriam as janelas da escola e permitiam descobrir que atrás dos muros existia uma dinâmica social.” (ARROYO, 1982, p. 108).

Amanhã (ou Considerações Finais)

Finalizamos as contribuições deste texto nessa seção intitulada ‘Amanhã’, em que tecemos algumas considerações finais acerca da formação do/a educador/a de EJA, além de indicar novos estudos a serem realizados com o intuito de compreender melhor o campo de atuação do/a educador/a de jovens, adultos/as e idosos/as.

Embora a demanda em potencial pela Educação de Jovens e Adultos seja alta no Brasil (cerca de 60 milhões de brasileiros/as com o Ensino Fundamental incompleto), o atendimento ainda é considerado insuficiente e, conseqüentemente, são escassas as vagas de trabalho para docência. Soma-se a isso, o fato de que não há uma regulamentação específica acerca da formação do/a professor/a de EJA. A seleção de professores/as nas redes públicas (estadual e municipal) usa critérios de acordo com a legislação vigente, que não têm contemplado as especificidades da EJA. Salvo raras exceções, em que alguns municípios realizaram concursos próprios¹⁸.

A Educação de Jovens e Adultos está entre as atribuições de qualquer pedagogo/a graduado/a com ou sem habilitação/ênfase específica em EJA. Por outro lado, há de se reconhecer certa flexibilidade em incorporar toda a história do campo, originário da educação popular, de uma educação não escolar.

Assim como aponta Haddad (2007), é necessário que consigamos balancear as duas faces desta moeda a fim de não perder a identidade da Educação de Jovens e Adultos, mas objetivando também agregar os pontos positivos da educação formal. Segundo Arroyo (2006), “se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 18).

¹⁸ São Bernardo do Campo/SP e Ribeirão das Neves/MG, por exemplo.

As pesquisas evidenciaram que a EJA ainda precisa avançar mais nos cursos de Pedagogia, entretanto, isso só vai acontecer quando for mais reconhecida no âmbito das políticas públicas de educação. Além disso, ficou evidente que a formação específica para a Educação de Jovens e Adultos impacta positivamente a atuação dos/as professores/as, mas o campo de trabalho ainda não efetivou essa demanda.

Pesquisas analisando o impacto dessa formação no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as jovens e adultos/as, bem como para compreensão do perfil e identidade do/a docente da EJA, precisam ser realizadas a fim de que se qualifique cada vez mais uma proposta de formação docente adequada ao público que atende.

Referências

- ARROYO, M. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2019.
- ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ Secadi-MEC/UNESCO, 2006a. p. 17-32.
- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, 1(9): 1-6, set.,1982.
- BIANCHI, M. A. **Memória e história FaE/UFMG**. In: SOUZA, J. V. et al (org.). Formação de professores(as) e condição docente. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- CUNHA-JÚNIOR, Adenilson Souza. Formação de professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. 231p. (**Tese de Doutorado**). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- DI PIERRO, M. C. **Balço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOARES, L. et. al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p.27-43, 2010b.
- FaE/UFMG. **Proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFMG**. 1985. (mimeo).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIOVANETTI, M. A. **A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed. p. 243-254, 2006.
- GOLDEMBERG, José. Agora tem professor no MEC. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ed. 136, Cad. 1- Política e governo, p. 4, 22 ago. 1991.
- GOMES, M. de F. C.; EITERER, C. L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: 2003 a 2005. **Educação em Foco**, Juiz de Fora. v. 14, n. 2, p. 187-208, set. 2009/fev. 2010.
- HADDAD, S. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.
- NOGUEIRA, C.M.M.; FLONTINO, S.R.D. **A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais**. In: MELO, B.P. et al. (org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 35-68, 2014.
- PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da Concepção à Prática de Formação Inicial: a EJA no Currículo de Pedagogia. **Revista Teias** (Uerj, on-line), v. 17, p. 25-42, 2016.
- PROGRAD/UFMG. Proposta de reconfiguração dos currículos de graduação da UFMG, 2016. Disponível em <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/NovaEstrut.pdf>
- 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, p. 184-201, dez. 1999.
- SCHEIBE, L.; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. *Educação em Foco*. Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão**. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.
- SILVA, Carmem Silvia 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.; SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, vol. 47, e227768, p.1-20, 2021.
- SOARES, R. C. e S. O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. 173p. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2017.
- SOARES, L. J. O Educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.
- SOARES, L. Diretrizes curriculares nacionais para a EJA. In: SOARES, L. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais)
- SOARES, L. J.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. 29(2), p. 25-39, jul./dez, 2004.

A formação do/a educador/a de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã

UFMG. **Manual do aluno**. Colegiado do curso de graduação em Pedagogia da FaE/UFMG, 2013. Recuperado em 09/07/15: <https://www2.ufmg.br/pedagogia>.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG**. 2016. 297p. *Tese de Doutorado* (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2016.

VÓVIO, C. L. **Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência**. In: SOARES, L. et al (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 60-77, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 30/06/2021
Aprovado em: 03/05/2022