

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**

Rafaela Carla e Silva Soares

Belo Horizonte

Agosto, 2017.

Rafaela Carla e Silva Soares

**O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

Agosto, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada “O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”, de autoria da mestranda RAFAELA CARLA E SILVA SOARES, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva  
Universidade Federal de Ouro Preto

---

Prof. Dr. Osmar Fávero  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Porcaro (Suplente)  
Universidade Federal de Viçosa

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão (Suplente)  
Universidade Federal de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS:**

A Deus e as energias cósmicas do Universo que conspiraram a meu favor para que fosse possível chegar até aqui e ser a primeira da minha família a cursar um mestrado.

Aos meus amores verdadeiros desta vida: minha família. Peço desculpas pelos momentos que precisei estar ausente nesses últimos dois anos. Valeu a pena!

Ao meu amigo, professor e orientador Léo (Leôncio Soares), pelos conselhos, conversas, pelo apoio, por ter acreditado em mim e me auxiliado na construção de meu percurso profissional.

A doce amiga, parceira e professora Fernanda Silva, pelas palavras de incentivo e de carinho, por me apadrinhar e estar ao meu lado em toda essa caminhada. E por nos dar o privilégio de sua presença e contribuições neste estudo.

Ao amigo e companheiro de luta, professor Osmar Fávero, quem muito admiro por ser dotado de imensa generosidade ao compartilhar seus conhecimentos. Sua presença e contribuições neste estudo são um imenso lisonjeio!

Ao querido professor Júlio Emílio Diniz Pereira, pelos agradáveis momentos de discussão sobre a formação de professores nas aulas e por nos dar o privilégio de sua presença e contribuições neste estudo.

A querida professora Rosa Porcaro, por aceitar nosso convite, pois mesmo distante muito contribuiu com essa pesquisa.

Ao querido professor Geraldo Leão, vizinho de gabinete, por nos dar o privilégio de suas contribuições neste estudo.

A querida e admirada professora Maria Amélia Giovanetti por compartilhar conosco de um momento muito especial nesta pesquisa: o Encontro com os participantes.

As egressas e aos egressos da Formação Complementar em EJA da Pedagogia da UFMG, por contribuírem direta ou indiretamente com nosso estudo.

As coordenadoras do curso de Pedagogia, Maria de Fátima e Suzana, que se disponibilizaram e contribuíram grandemente com esta pesquisa.

Aos servidores Técnico-Administrativos da Faculdade de Educação, especialmente a Joalice, ao Gilson, a Balbina, ao Jorge, ao Sérgio e ao Ivanir, que contribuíram imensamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de orientação, membros do GRUPEJA: Adenilson, Ana Paula, Anna Carolina, Andrea, Angelita, Clarice, Cristiane, Geovania, Izabela, Jerry, Júlio, Joice, Suellen; que estiveram ao meu lado e contribuíram para aumentar a leveza desse percurso. Meu agradecimento especial ao querido amigo Deni, que este trabalho me oportunizou conhecer!

A turma do mestrado de 2015, em que vivi momentos de aprendizados e descontração, elementos essenciais para a construção deste trabalho.

A turma do Café na Praça e aos colegas do Doutorado Latino Americano, com quem compartilhei muitos conhecimentos, cultura e cerveja!

Aos professores das disciplinas da pós-graduação da FaE, que contribuíram grandemente para a escrita e desenvolvimento desta pesquisa. Meu agradecimento especial à professora Ana Maria Galvão, que muito colaborou com este trabalho auxiliando na compreensão do objeto de pesquisa quando ainda estávamos pensando no projeto.

Aos meus professores alfabetizadores e da Educação Básica, primeiros incentivadores e colaboradores deste trabalho, visto que me ajudaram a chegar até aqui por meio dos conhecimentos construídos quando ainda estava lá.

Aos Sinos da Igreja do meu bairro, por tocar diariamente às 18h, horário que nos últimos seis meses eu me encontrava no meu quarto escrevendo esta dissertação. Ao ouvi-los fazia o nome do pai e me enchia de gratidão por estar conseguindo completar o percurso a que me propus para o mestrado!

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma me ajudaram a construir esse trabalho.

**GRATIDÃO!**

*Que faz ai o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, não ser a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca Ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegadas à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, que, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que será sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar...*  
(José Saramago, *A caverna*, p. 77)

## RESUMO

As discussões que motivaram esta pesquisa perpassaram a questão da formação inicial do educador da Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto de que a formação específica para a EJA figura como um diferencial tanto na atuação desse educador, quanto na luta pelo direito dos excluídos à educação. Trabalhamos com a hipótese de que o cenário político da Educação de Jovens e Adultos pode influenciar os processos de formação e, conseqüentemente, a atuação dos educadores da EJA. Buscamos compreender e analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Formação Complementar em EJA. A pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil do educador de EJA egresso da FaE/UFMG, as motivações que os levaram a escolher a ênfase em EJA, os significados que atribuem a essa experiência, bem como, a relação da sua inserção profissional com a formação inicial. Fizemos um levantamento dos estudantes formados entre 2003 e 2013, aplicamos questionários, realizamos entrevistas e organizamos um Encontro/seminário com esses sujeitos. Dialogamos com teóricos do campo da educação e da formação de professores em geral: António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Bernadete Gatti, Júlio Diniz-Pereira; e com pesquisadores da formação de professores para a EJA: Miguel Arroyo, Osmar Fávero, Maria Amélia Giovanetti, Maria Clara Di Pierro, Leôncio Soares, Maria Hermínia Laffin, Fernanda Silva, Rosa Porcaro. Encontramos razões diversas para a escolha da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos como: a experiência anterior com os sujeitos da EJA, o interesse pela temática dos estudos da área e a influência de terceiros. Uma das maiores contribuições da Formação Complementar em EJA a que os estudantes fazem menção é acerca de conhecer melhor tanto o campo quanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e como esta contribui para sua atuação profissional ainda que não seja com educandos jovens e adultos. Identificamos nos egressos 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 outro (discente) e o desejo de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e da persistência na profissão docente. Evidenciou-se que esta formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na medida em que expõe seu histórico envolto pelas peculiaridades dos seus educandos. Desta forma, configurou-se como um diferencial no momento da inserção profissional dos egressos. Por fim, ressaltamos o protagonismo docente da EJA no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG como um aspecto peculiar deste campo nesta IES.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, formação inicial de educadores, Pedagogia.



## **ABSTRACT:**

The discussions that motivated this research crossed the question of the initial formation of the Educator of Youth and Adult Education. We start from the assumption that the specific formation for the YAE appears as a differential both in the performance of this educator, and in the struggle for the right of the excluded to education. We work with the hypothesis that the political scenario of Youth and Adult Education can influence the formation processes and, consequently, the action of the YAE educators. We sought to understand and analyze the formation of the educator of the Pedagogy course of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais, from the perspective of the students who chose the Complementary Formation in YAE. The research had as objective to know the profile of the educator of EJA from the FaE/UFMG, the motivations that led them to choose the emphasis in YAE, the meanings they attribute to that experience, as well as the relation of their professional insertion with the formation Initial. We did a survey of students graduated between 2003 and 2013, applied questionnaires, conducted interviews and organized a meeting / seminar. We spoke with theorists of the field of education and teacher education in general: António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Bernadete Gatti, Júlio Diniz-Pereira; And with teachers training researchers for the YAE: Miguel Arroyo, Osmar Fávero, Maria Amélia Giovanetti, Maria Clara Di Pierro, Leôncio Soares, Maria Hermínia Laffin, Fernanda Silva, Rosa Porcaro. We found different reasons for the choice of Complementary Formation in Youth and Adult Education such as: previous experience with the subjects of the YAE, the interest in the subject of the studies of the area and the influence of third parties. One of the greatest contributions of the Complementary Formation in YAE to which the students mention is about getting to know both the field and the subjects of Youth and Adult Education and how it contributes to their professional performance, even if it is not with young and adult learners. We also perceived that this formation was configured as a differential in the moment of the professional insertion of the graduates. After analyzing the data and interviews, we highlight that the EJA fields has a place established in the Faculty of Education of UFMG.

**Key-words:** Young and Adults Education, initial formation of educators, Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

FIGURA 1 – Página da pesquisa criada no <i>Facebook</i> .....	74
FIGURA 2 – Programação do Encontro de ex-alunos da Pedagogia promovido pela pesquisa .....	87
FIGURA 3 - Recepção dos egressos com painel de fotos e lanche no Encontro de ex-alunos da Pedagogia .....	91
FIGURA 4 - Roda de Conversa no Encontro de ex-alunos da Pedagogia .....	91
FIGURA 5 - Painel de fotos cedidas pelos egressos para exposição no Encontro de ex-alunos da Pedagogia .....	93
GRÁFICO 1 – Demanda X Atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2015) .....	22
GRÁFICO 2 - Profissão atual dos egressos do curso de Pedagogia que cursaram a Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos entre 2003 e 2013 .....	81
GRÁFICO 3 – Atuação dos egressos em Projetos de Extensão ou de Iniciação Científica na área da EJA enquanto cursavam a Pedagogia .....	83
GRÁFICO 4 – Projetos da UFMG em que os egressos atuaram durante sua graduação em Pedagogia .....	83
GRÁFICO 5 - Resposta dos egressos a pergunta “Porque você escolheu a FC em EJA?” .....	109
GRÁFICO 6 - Egressos que após se formarem atuaram na EJA .....	133
GRÁFICO 7 – Atuação profissional na EJA antes de cursar a FC .....	135
GRÁFICO 8 - Atuação profissional na EJA enquanto cursava a FC .....	135
GRÁFICO 9 - Egressos que voltaram à universidade para participar de algum evento acadêmico .....	140
GRÁFICO 10 – Egressos que cursaram ou estão cursando pós-graduação em alguma área da Educação .....	141
GRÁFICO 11 – Formação dos egressos a nível de pós-graduação .....	141

QUADRO 1 – Habilitações do curso de Pedagogia da UFMG até 1990 .....	39
QUADRO 2 – Formações Complementares do Curso de Pedagogia da UFMG até 2016 .....	42
QUADRO 3 - A Educação de Jovens e Adultos nas universidades públicas mineiras .....	64
QUADRO 4 - Descrição das disciplinas de EJA por universidade (Bahia) .....	68
QUADRO 5 – Perfil dos egressos da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG entre 2003 e 2013 ....	78
QUADRO 6 - Perfil dos egressos entrevistados .....	86
QUADRO 7 - Participantes egressos do Encontro de ex-alunos da Pedagogia .....	88
QUADRO 8 - Graduandos que participaram do Encontro de ex-alunos da Pedagogia .....	89

## LISTA DE TABELAS:

1 – Redução de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil entre 2007 e 2015 .....	23
2 – Demanda de Educação de Jovens e Adultos X Atendimento na Microrregião de Belo Horizonte e na Região dos Inconfidentes em 2015 .....	24
3 – Tipos de habilitações dos cursos de Pedagogia no Brasil .....	62

## **LISTA DE SIGLAS:**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
BH – Belo Horizonte  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CP – Conselho Pleno  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DF – Distrito Federal  
EI – Educação Infantil  
EF – Ensino Fundamental  
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
ES – Ensino Superior  
FAE – Faculdade de Educação  
FAFIMAN - Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari  
FAFI-MG - Faculdade de Filosofia de Minas Gerais  
FC – Formação Complementar  
FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão  
GEJA - Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IC – Iniciação Científica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos  
NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância  
PB – Paraíba  
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PROEF – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos  
RH – Recursos Humanos  
RS – Rio Grande do Sul  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SIAB - Sistema de Informação da Atenção Básica  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais  
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz  
UMG - Universidade de Minas Gerais  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas  
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA - Universidade Federal de Lavras  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rey  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO:

### INTRODUÇÃO

Como chegamos até aqui: elementos do percurso .....	18
Justificativa .....	21
Hipótese e Objetivo .....	31

CAPÍTULO 1 - CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: um pouco de história .....	34
---	----

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE EDUCADORES: da formação de professores em geral à formação do professor de EJA nos cursos de Pedagogia .....	45
2.1. Contexto da formação de professores em geral .....	46
2.2. Contexto da formação de professores para a EJA .....	52
2.3. Formação de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia .....	60

CAPÍTULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS: a pesquisa de campo .....	70
3.1 Em busca do elo perdido: os egressos .....	72
3.2. Questionário e perfil dos egressos participantes .....	75
3.3. O processo de escuta: as entrevistas .....	84
3.4. O (re)Encontro .....	87

CAPÍTULO 4 – APONTAMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO: as motivações, os significados e os impactos da formação inicial na atuação profissional dos egressos .....	94
4.1. De quem são as vozes que escutamos?	
4.1.1. Ana .....	95
4.1.2. Nádia .....	96
4.1.3. Anny .....	97
4.1.4. Luis Francisco .....	98
4.1.5. Catarina .....	100
4.1.6. Bárbara .....	101
4.2. Convergências possíveis entre as trajetórias dos egressos .....	102
4.3. O que encontramos nas falas dos egressos .....	103
4.3.1. Motivações para a escolha da Formação Complementar em EJA .....	104
4.3.2. Significados atribuídos pelos egressos à sua formação em EJA .....	115
4.3.3. Impactos da formação em EJA na atuação profissional dos egressos .....	130

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS .....	152
-------------------	-----

ANEXOS .....	166
--------------	-----



## INTRODUÇÃO

## Como chegamos até aqui: elementos do percurso

O processo de feitura desta pesquisa inicia-se em 2010, quando entro em contato com a Educação de Jovens e Adultos por meio da iniciação científica, ainda na graduação em Pedagogia da UFMG. Inicialmente, era tudo uma grande novidade – não somente o campo da Educação de Jovens e Adultos, mas também a Universidade e todo aquele “mundo” que eu acabava de conhecer. Desde então venho pesquisando sobre a formação de educadores de jovens e adultos: tive a oportunidade de participar do processo de construção de duas pesquisas<sup>1</sup>; de conhecer Projetos de EJA que desenvolvem um trabalho interessante de alfabetização de adultos<sup>2</sup>; de apresentar resultados dessas pesquisas em congressos e eventos acadêmicos, além de auxiliar na construção dos relatórios de pesquisa e de artigos sobre os estudos que estávamos desenvolvendo<sup>3</sup>. As discussões das pesquisas giravam em torno de questões a respeito do histórico, do panorama político, das concepções pedagógicas e dos sujeitos da EJA para nos auxiliar na compreensão do processo formativo de seus educadores. Naquele período nascia em mim uma grande vontade de fazer parte do mundo acadêmico e de seguir pensando sobre a formação de educadores para a EJA.

Outro ponto que influenciou na elaboração desta pesquisa foi extraído de minha vivência como graduanda de Pedagogia na UFMG. As discussões acerca da EJA passaram marginalmente pelo curso por meio de poucas disciplinas que a incluíam em alguns momentos esporádicos, exceto no momento da Formação Complementar (FC) em Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>1</sup> As especificidades na formação do educador de jovens e adultos; O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de projetos de EJA.

<sup>2</sup> Projeto Escola Zé Peão, na Paraíba; Projeto Paranoá, no Distrito Federal; Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG - 2º segmento, em Minas Gerais e Centro Municipal de Educação do Trabalhador – Paulo Freire, em Porto Alegre.

<sup>3</sup> SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O Reconhecimento das Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e Organização de Propostas de EJA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-25, 2014.; SILVA, F. A. O. R.; SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. In: 37ª Reunião Anual da ANPEd, Florianópolis. p. 1-17, 2015; SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. A formação de educadores e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em propostas de EJA. In: V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos. Campinas: UNICAMP. p. 1-17, 2015.

A Formação Complementar se configura como uma oportunidade para que o aluno aprofunde seus estudos em aspectos relacionados a áreas de seu interesse durante os três últimos períodos do curso de Pedagogia da UFMG. Além da FC em EJA, existem mais quatro opções a serem escolhidas pelos alunos: i) *Ciências da Educação*: formação de pesquisadores 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 Social*: atuação em programas e projetos educacionais não escolares, geralmente visando o atendimento de pessoas em situação de marginalização ou risco social; iv) *Formação Complementar Aberta*: percursos específicos a serem propostos pelos alunos com acompanhamento de um professor ou grupo de professores e elaborados juntamente com o colegiado do curso (UFMG, 2013).

No sexto período do curso elas eram apresentadas aos estudantes no Seminário das Formações Complementares, que deveriam escolher pelo menos uma dentre as cinco opções disponíveis. Quem escolhia a EJA, tinha a oportunidade de cursar disciplinas específicas sobre a área; no entanto, poucos optavam por ela. A mais escolhida pelos estudantes era a FC em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino, seguida da FC em Educador Social. A FC em EJA figurava dentre as menos escolhidas juntamente com a Formação Complementar Aberta e a Ciências da Educação. Não era recorrente a oferta semestral de FC em EJA devido a pouca procura por parte dos alunos. E eu me perguntava sobre o porquê desse fenômeno.

Pude ainda acompanhar uma turma de Formação Complementar em EJA como monitora de duas disciplinas no curso de Pedagogia<sup>4</sup>. Isso me oportunizou ver a situação sobre outro prisma. Planejar, organizar e

---

<sup>4</sup> O objetivo do Programa de Monitoria é possibilitar, ao aluno bolsista, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a formação e o exercício da docência, na possibilidade de aprofundar estudos sobre as temáticas específicas das disciplinas e desenvolver competências sobre metodologias de ensino. Isso, durante o trabalho de apoio que o aluno bolsista dá ao professor orientador em suas atividades de preparação e atuação em sala de aula. Acompanhei as disciplinas: Organização da Educação de Jovens e Adultos, e Prática em Educação de Jovens e Adultos.

acompanhar as aulas ao lado do professor e poder compreender os desafios existentes quando se é formador de futuros formadores foi uma experiência de importantes aprendizados. Nestes momentos, as tensões e fragilidades da EJA sobressaltavam e nas aulas discutíamos muito sobre a importância de uma formação específica para aquele educador, que tinha a heterogeneidade da turma como um de seus principais desafios. No entanto, uma contradição se instaurava: apesar do reconhecimento, por parte de teóricos do campo, acerca importância de uma formação específica para ser professor de jovens e adultos não havia, naquela época, concurso para professor municipal na área de EJA em Belo Horizonte e ainda não há.

Minha atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-EJA) com uma turma de adultos também me despertou para inúmeras questões relacionadas à formação do educador da EJA. A turma, que funcionava em um Centro de Convivência<sup>5</sup> integrante do Programa EJA-BH<sup>6</sup>, atendia adultos não alfabetizados, portadores de sofrimento mental. Eu auxiliava no trabalho pedagógico da professora que era licenciada em Matemática. Segundo ela, sua formação para atuar na EJA ocorreu concomitantemente com sua prática por meio de formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte e nas reuniões semanais de formação do PIBID-EJA. Para mim, aquela experiência foi muito desafiadora, principalmente por causa dos educandos que demandavam muito da professora, tanto nas questões psicológicas quanto pedagógicas. A todo o tempo eu refletia sobre a importância de uma formação docente adequada para atuar com aqueles sujeitos.

---

<sup>5</sup> Em 1993, servidores da área da saúde de BH apresentaram um projeto de saúde mental inspirados pelas cidades de Trieste (Itália) e Santos (SP), em que optaram pela substituição do hospital psiquiátrico. Os Centros de Convivência (CC) surgem com o intuito de atender pessoas com sofrimento mental e oferecer-lhes espaço e incentivo para que desenvolvam suas habilidades artísticas. Os Centros são gerenciados por Terapeutas Ocupacionais, que procuram entender estes sujeitos na sua completude e auxiliá-los para que tenham melhores condições de vida. Acolhem, prioritariamente, portadores de sofrimento mental grave em tratamento nas Unidades Básicas de Saúde e nos Centros de Referência em Saúde Mental - CERSAM's (SOARES, Marta. *Centros de Convivência: saídas e invenções*, sd).

<sup>6</sup> Atualmente, o Programa chama-se EJA Externa e propõe oferecer turmas de alfabetização vinculadas à escolas da Rede Municipal de BH em diversos espaços da cidade como igrejas, Centros de Convivência, associações, etc. Os professores que lecionam nas turmas fazem parte do quadro de funcionários da Prefeitura.

Hoje percebo o quanto essas experiências também contribuíram para minha formação acadêmica. Além do currículo obrigatório do curso, foi possível vivenciar outros espaços dentro e fora da universidade, que também contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico. Esta pesquisa de mestrado, a qual apresento seus resultados no texto que se segue, deriva dos processos que pincelei acima e se configura no encerramento de um ciclo, o que não significa que não haverá continuidade. De maneira alguma foi um trabalho feito a duas mãos somente; para chegar a esta versão contei com o auxílio de inúmeras pessoas. A pesquisa é um trabalho coletivo, no entanto, esta dissertação traduz uma leitura, afinal, diz-se que quem olha, olha de algum lugar. Deste modo, abandono a partir deste ponto, a escrita em primeira pessoa para evidenciar todas essas vozes no texto que se segue.

Destaco que me reconheço como um sujeito desta pesquisa e que, na medida do possível, tentei observar e analisar os dados produzidos como alguém de fora, no entanto, em outros momentos fazer parte de todo contexto foi importante e me ajudou a compreender mais holisticamente os resultados encontrados.

## **Justificativa**

Dos dados mais atuais disponíveis sobre a educação no Brasil, cerca de 58 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental (IBGE, 2010). Num país com mais de 200 milhões de habitantes, isto significa dizer que, aproximadamente, um terço da população brasileira ainda não concluiu a etapa considerada fundamental de escolarização.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, existem 13,2 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas no Brasil, o que corresponde a taxa de 8,3% da população. Se consideradas as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo sobe para 23,1% da população, ou seja, quase um quarto dos idosos brasileiros não

sabe ler e escrever. No grupo entre 40 e 59 anos a taxa de analfabetismo é de 9,2% (PNAD 2014). Para além das pessoas não alfabetizadas, existem os denominados analfabetos funcionais, que somam 28 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo completos.

A partir deste panorama é notável a demanda por educação básica de jovens e adultos existente no Brasil, no entanto, o atendimento tem sido muito inferior à demanda, principalmente, nos tempos atuais considerados de muita instabilidade política e econômica, o que tem ocasionado perda de direitos às populações menos favorecidas da sociedade brasileira. O atendimento na modalidade EJA em 2015 era de 3,4 milhões nas escolas públicas brasileiras que a ofertavam (GRÁFICO 1).

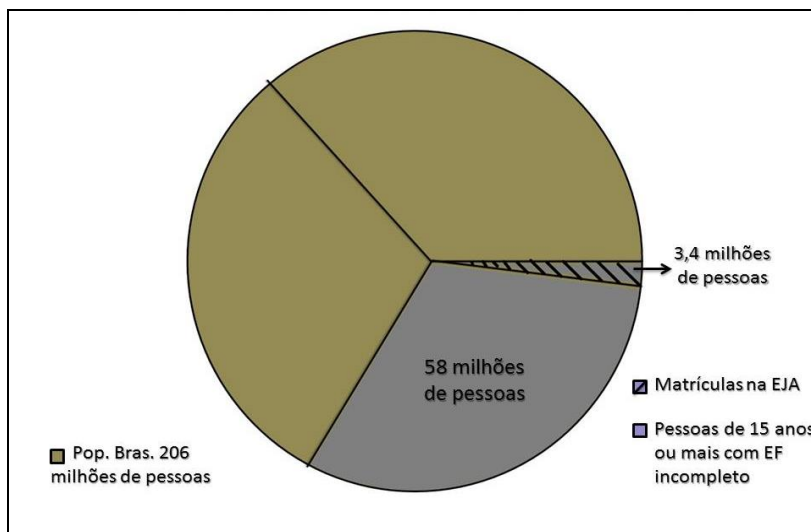


GRÁFICO 1 - Demanda X Atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2015)  
Fonte: CENSO/PNAD, 2015.  
Nota: Dados trabalhados pela autora.

O sistema público educacional brasileiro não atende nem 10% da sua demanda real de Educação de Jovens e Adultos. Em termos estatísticos, essas matrículas equivalem a 5,8% da população de 15 anos ou mais com Ensino Fundamental incompleto. Ou seja, de cada 100 brasileiros somente seis são atendidos na EJA do sistema público e ainda assim haverá uma evasão/desistência de algum/ns desses devido a inadequação da oferta, conforme comprova-se a partir de uma análise mais aprofundada da constante

queda de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (TAB. 1). Um dos fatores que contribuem diretamente para esse desajuste é a falta de formação específica para professores que atuam em turmas de EJA (DI PIERRO, 2010a). Jane Paiva e Fátima Fernandes (2016) ponderam acerca dos professores formados nos cursos com habilitação específica para EJA:

Há que se considerar que a demanda potencial por esse profissional 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).

Evidencia-se, deste modo, um desajuste que causa o efeito dominó: devido ao desinteresse do Estado para com os índices da Educação de Jovens e Adultos em avaliações nacionais, o custo-aluno na EJA é inferior ao das demais etapas da Educação Básica; conseqüentemente, tem-se menor oferta de turmas de EJA na esfera pública e privada, fato que reduz as chances de trabalho e os critérios de escolha para um educador de jovens e adultos. Esses elementos afetam diretamente o lugar ocupado pela EJA nas universidades, visto o reduzido espaço reservado ao educador de EJA no campo profissional.

TABELA 1

Redução de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil entre 2007 e 2015

<b>ANO</b>	<b>TOTAL MATRÍCULAS</b>
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169
2012	3.906.877
2013	3.102.816
2014	3.592.908
2015	3,43 milhões

Fonte: CENSO/PNAD, 2007 a 2015.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Com o objetivo de analisar em que medida e de que modo as ações desenvolvidas em escolas públicas municipais que atendem a Educação de Jovens e Adultos no segmento do Ensino Fundamental consideram as especificidades que caracterizariam a EJA, Leôncio Soares e sua equipe iniciaram em 2014 um estudo com foco em duas regiões mineiras: a Microrregião de Belo Horizonte (MG) <sup>7</sup> e a Região dos Inconfidentes (MG). A pesquisa ainda está sendo realizada, no entanto, já foi feito um levantamento inicial do atendimento de EJA nas duas regiões. Confirmando as estatísticas nacionais, também foram encontrados dados alarmantes, conforme evidenciamos na TAB. 2:

TABELA 2

Demanda de Educação de Jovens e Adultos X Atendimento na Microrregião de Belo Horizonte e na Região dos Inconfidentes em 2015

<b>Local</b>	<b>População</b>	<b>Demanda de EJA 15 anos ou mais EF incompleto</b>	<b>Matrículas na EJA</b>	<b>Escolas que atendem EJA</b>
Brasil	205.753.800	58.000.000	3.400.000	...
Minas Gerais	20.869.101	...	85.847	...
Belo Horizonte	2.502.557	464.515	16.772	200
<b>TOTAL MRBH</b>	5.119.360	1.101.741	35.311	433
Ouro Preto	70.227	17.007	726	6
<b>Total Região Inconfidentes</b>	180.000	46.752	2.584	18

Fonte: IBGE (2015), SIAB (2013), INEP (2014) e dados coletados pela equipe de pesquisa da UFMG e da UFOP.

Nota: dados trabalhados pela autora.

Legenda: (...)Dados não encontrados.

A *Microrregião* de Belo Horizonte é uma das microrregiões de Minas Gerais, pertencente à *mesorregião* Metropolitana de Belo Horizonte. É composta por 24 municípios: Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté,

<sup>7</sup> Microrregião é, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988 (art. 25, §3º), um agrupamento de municípios limítrofes. Sua finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual.



Confins, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Vespaziano. Possui uma área total de 5.819,855 km<sup>2</sup> e população estimada em mais de 5 milhões de habitantes. O atendimento escolar de jovens e adultos na região é realizado em 433 escolas, o que equivale a pouco mais de 35 mil matrículas; visto que a demanda em potencial é de mais de 1 milhão de pessoas, evidencia-se o foço existente entre as duas extremidades.

Os cinco municípios que compõem a *Região dos Inconfidentes* são Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Dos quais, quatro fazem parte da *Microrregião mineira de Ouro Preto* (Ouro Preto, Mariana, Itabirito e Diogo de Vasconcelos). A *Região dos Inconfidentes* compreende uma área de 3.247,918 km<sup>2</sup>, e tem população estimada em 180.000 habitantes. 18 escolas da região ofertam Educação de Jovens e Adultos para uma demanda em potencial de 46.752 pessoas, ratificando, novamente, o déficit no atendimento escolar de jovens e adultos demandatários da EJA.

Afinal, quem são os sujeitos concretos da EJA? Quem são esses milhares de jovens, adultos e idosos para além dos números, de estatísticas? Para Miguel Arroyo (2006b), mais do que sujeitos com direitos escolares negados, são sujeitos com trajetórias perversas de exclusão social que vivenciam caminhos de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

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 quando da formação de seus educadores (RIBEIRO, 1999). Segundo Arroyo (2006a):

*O foco para se definir uma política para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA, deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os*

*profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos (p. 23).*

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<sup>8</sup>. Se antes, na época dos movimentos populares de educação, a luta da EJA era pelo reconhecimento do direito à educação – que foi inaugurado pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos e como um direito público subjetivo<sup>9</sup>, para os que se encontram entre quatro e 17 anos – 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 da Educação de Jovens e Adultos no plano formal (VENTURA; BOMFIM, 2015b). Com a publicação da nova LDB, em 1996, a oferta de EJA figura como *educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades* (BRASIL, 1996). Marco importante desta lei foi a alteração do termo *Ensino Supletivo* da LDBEN n. 5.692/71 para *Educação de Jovens e Adultos*. Segundo Soares (2002), *houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação* (p. 12). Além disso, alterou-se o foco, que saiu do processo educativo (supletivo) e voltou-se para seus sujeitos (jovens e adultos), um indício de mudança na concepção de educação de adultos, pelo menos no plano formal.

---

<sup>8</sup> Para um resgate histórico das temáticas dos Seminários consultar Soares, L. e Soares, R., 2015.

<sup>9</sup> Segundo Carlos Jamil Cury (2012), declarar um direito em um dispositivo legal da mais alta significação é mais do que uma proclamação solene. É dizer aos cidadãos que este direito é para ser levado à sua efetivação. Significa também que é preciso proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante e assim retirá-lo do esquecimento. Desta forma, a educação, como direito social, foi proclamada um direito público subjetivo, já que está intrinsecamente relacionada aos direitos fundamentais de cidadania.

O Parecer n. 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (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 (BRASIL, 2000).

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. A criação de Fóruns de discussão, de Núcleos em universidades<sup>10</sup>, de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), bem como, a realização de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)<sup>11</sup>, a fim de discutir sobre a EJA e elaborar metas para o campo, foram algumas dessas ações.

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 Plano Nacional de Educação (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, bem como a criação de *política nacional de formação dos profissionais da educação*, no prazo de um ano de vigência do Plano. Nota-se a permanência do foco na área de conhecimento e não no sujeito educando de tal modo que a Educação de Jovens e Adultos permanece fora das prioridades dos cursos de licenciaturas (VENTURA, 2012b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível Superior (BRASIL, 2015), aprovadas em 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

---

<sup>10</sup> Ver Giovanetti (2000) sobre o histórico do Núcleo de EJA da FaE/UFMG.

<sup>11</sup> A CONFINTEA é o maior evento internacional na área da EJA. Sua primeira edição aconteceu na Dinamarca, em 1949 e a última ocorreu em 2009 no Brasil.

de pedagogos e licenciados, conseqüentemente não estabelece critérios específicos para a formação dos futuros professores da EJA. Apesar das DCNs do curso de Pedagogia apontarem o curso como um lócus de preparação do futuro educador de EJA, essa formação em cursos de licenciatura e Pedagogia é uma incógnita na atualidade, pois, segundo Poliana Carmargo (2015) ainda são necessárias mais pesquisas que analisem a realidade desses cursos e seus desdobramentos concretos no âmbito da formação inicial, continuada e da atuação dos educadores.

Apenas no final da década de 1980, 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) apontaram que 23% dos 261 mil professores que atuavam na EJA não tinham formação superior. Na falta de uma formação inicial específica, em cursos de graduação, a formação desse educador acaba por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor (PORCARO, 2013). Estudos tem revelado que grande parte dos educadores que atuam na EJA, não teve uma formação inicial voltada especificamente para atuar com o público adulto. O Estudo de Ana Paula Pedroso (2015), realizado em uma escola municipal de EJA em Belo Horizonte, salientou que os 18 docentes entrevistados para o estudo, de um total de 42 lotados na escola:

[...] apresentam uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas. Ademais, a grande maioria deles possui algum tipo de pós-graduação (latu sensu ou stricto sensu), o que revela uma busca pelo aperfeiçoamento da prática docente. Todavia, 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).

Estudo de Soares (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 Soares (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.

No campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos a temática da formação de professores tem sido uma das menos pesquisadas (VENTURA; BOMFIM, 2015a), conseqüentemente, ainda não há um número significativo de estudos sobre a formação inicial dos educadores da EJA (DINIZ-PEREIRA, 2006). Na ocasião do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, o estudo de Maria Clara Di Pierro (2011) apontava que a temática da formação de educadores para a EJA ainda estava aberta a pesquisas, visto que o conhecimento acumulado nesta área ainda era incipiente.

Dentro do levantamento de estudos que fizemos sobre a formação de educadores para a EJA encontramos poucos trabalhos discutindo esta temática, se comparados com temas mais estudados no campo da EJA. Na primeira década dos anos 2000, excetuando-se as pesquisas de Julieta Dallepiane (2006) e de Leôncio Soares e Fernanda Simões (2004), não encontramos outros estudos que enfocassem a formação para a EJA desenvolvida nos cursos de Pedagogia. Procuramos em estados da arte e levantamentos bibliográficos feitos por outros estudos como: Camargo (2014); Diniz-Pereira (2006); Machado (2000); Silva, Porcaro e Santos (2011).

Examinamos também os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2009 e 2013 com base nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) de Formação de Professores, Trabalho e Educação, e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Em cinco anos foram apresentados 239 trabalhos nos três GTs, no entanto, somente seis com a temática da formação de

professores para a EJA e nenhuma pesquisa sobre a formação inicial de professores ou sobre a habilitação em EJA dos cursos de pedagogia<sup>12</sup>.

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. Contudo, muito recentemente, tem crescido o número de pesquisas sobre essa questão (CAMARGO, 2015; CUNHA JÚNIOR, 2017; FARIAS, 2016; JULIÃO, 2015; LIMA, 2015; LIRIO, 2015; MIRANDA, 2007; MOREIRA, 2016; QUEIROZ, 2016; SILVA R., 2013).

Localizamos, entre 2013 e 2017, mais estudos sobre esta temática do que o encontrado entre 2004 e 2014, como evidenciado no parágrafo anterior. Isto pode refletir a necessidade de se compreender como tem se dado a formação inicial para professores da EJA, bem como a intenção de fornecer evidências de sua importância para um trabalho competente na Educação de Jovens e Adultos a fim de qualificar o debate das políticas de formação de educadores para a EJA, visto o panorama legal do campo.

O desenvolvimento deste trabalho e a escolha do curso a ser pesquisado justificam-se devido à existência de um estudo sobre o mesmo objeto desenvolvido pela equipe de pesquisa do professor Leôncio Soares, entre os anos de 2002 e 2005. Realizou-se um levantamento dos egressos do curso de Pedagogia da UFMG com habilitação em EJA desde a primeira turma (1986-1990) até 2002. Foram localizados 142 egressos que optaram pela habilitação em EJA (SOARES e SIMÕES, 2004).

Naquela época, as questões da pesquisa estavam relacionadas com a compreensão da necessidade ou não 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

---

<sup>12</sup> Procuramos também na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, através das palavras-chaves combinadas: “pedagogia” e “EJA”; “formação inicial” e “EJA”, mas não encontramos trabalhos que envolvessem a formação de professores para a EJA no curso de Pedagogia, apesar de termos encontrado teses e dissertações que enfocavam a temática da formação inicial de professores para a EJA nos cursos de licenciatura e de políticas públicas de formação de professores.

vem se ampliando e o número de estudos sobre a temática têm crescido. Atualmente, há maior consenso, tanto acadêmico quanto legal, em relação à necessidade de uma formação específica para o professor que atuará na Educação de Jovens e Adultos e hoje, se sabe que não é “mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que a crianças”<sup>13</sup>.

Ao darmos continuidade à pesquisa de Soares, buscamos os egressos formados entre 2003 e 2013, aplicamos questionários, realizamos entrevistas e organizamos um encontro com a participação dos ex-estudantes. Ao contrastarmos os resultados do estudo anterior com os desta pesquisa de mestrado foi possível traçar um panorama da habilitação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG nos últimos 30 anos. Para além disso, analisamos as contribuições, desafios e limites da proposta de formação de professores para EJA existente na FaE/UFMG.

Este estudo justifica-se ainda devido à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2006, em que 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 e não mais por uma habilitação no diploma como anteriormente. Cada universidade, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, poderiam escolher quais áreas ou modalidades incluiriam no seu curso. Após a aprovação dessas diretrizes não houve um estudo que analisasse os impactos que ela pode ter causado na habilitação em Educação de Jovens e Adultos do curso da UFMG.

## **Hipótese e Objetivo**

Diante do panorama que tentamos esboçar acima, questiona-se como este cenário pode influenciar nos processos de formação e,

---

<sup>13</sup> Citação de Lourenço Filho no Guia do Alfabetizador, elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) na época da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, em 1947 (CEALE-FaE, 2011, p. 9).

consequentemente, na atuação dos educadores da EJA. As discussões que motivam esta pesquisa perpassam pela questão da formação inicial - ofertada no ensino superior - desse educador. Partindo do pressuposto de que a formação específica para a EJA é um elemento diferenciador na atuação de um professor de jovens e adultos, e se constitui como um diferencial na luta pelo resgate à educação dos excluídos socialmente de direitos, buscamos desvelar o perfil do educador de EJA formado pela FaE/UFMG; as motivações para a escolha da formação na área da EJA; os significados atribuídos pelos egressos à sua formação, bem como, sua inserção no campo de trabalho e a relação desta com a formação inicial.

As questões colocadas são as seguintes: quem são os egressos do curso de Pedagogia que optaram pela Formação Complementar em EJA? Por que a escolheram? O que tem 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 egressos enfrentaram dificuldades para trabalhar na área da EJA?

Pretendemos trazer os resultados deste estudo e analisá-los, tomando como base argumentos teóricos da área a fim de contribuir, na medida do possível, para a construção do conhecimento no campo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa tem como temática principal a formação inicial dos educadores de jovens e adultos, egressos do curso de Pedagogia da UFMG que optaram pela ênfase em EJA. Adotaremos o termo *formação inicial*, apesar de estarmos cientes das críticas acerca do uso deste termo, *pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior* (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 145), inclusive, na Educação de Jovens e Adultos essa dimensão do educador em formação é muito mais presente:

Como se sabe, a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor”



durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975)<sup>14</sup>. Parece consenso, na literatura especializada, o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. Modelos tradicionais que concebem a educação escolar e o ensino enquanto “transmissão de conhecimentos”, ou, utilizando a conhecida expressão de Paulo Freire, modelos baseados na “educação bancária” são introjetados ao longo desse percurso e são difíceis, mas não impossíveis, de serem transpostos no discurso e na prática.

No entanto, ao usarmos o termo formação inicial, neste estudo, estaremos nos referindo àquela desenvolvida nos cursos universitários de formação de professores, ou seja, uma *formação acadêmico-profissional* como sugere Júlio Diniz-Pereira (2006).

---

<sup>14</sup> LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. 284p.

## **CAPÍTULO 1**

### **CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: um pouco de história**

Em 1926, o então Presidente de Minas Gerais<sup>15</sup>, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, cria a Universidade de Minas Gerais (UMG)<sup>16</sup> visando a melhoria e a 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 para os cursos de Pedagogia e Psicologia da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FAFI-MG)<sup>17</sup>, 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 em educação (bacharelado) e de docentes do ensino secundário e normal (licenciatura) (SCHEIBE e AGUIAR, 1999). O curso de Pedagogia da então Universidade de Minas Gerais origina-se na FAFI-MG em 1941, juntamente 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 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 curricular da Faculdade Nacional de Filosofia. Dessa forma, a grade curricular do curso de Pedagogia estava assim organizada:

---

<sup>15</sup> O título de governador só existiu a partir de 1930.

<sup>16</sup> A UMG origina-se como uma instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida 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](https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml)).

<sup>17</sup> Em 2015, foi publicada em forma de livro, a dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Amaral Haddad (professora aposentada da FaE/UFMG), defendida em 1988, que procurou resgatar a história da FAFI-MG, raiz de muitas unidades da UFMG, dentre elas, a FaE: HADDAD, M. de L. A. Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: sementes do espírito universitário. Phorum Consultoria: Belo Horizonte, 2015.

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 este mesmo desenho curricular, o curso de Pedagogia passou a fazer parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>18</sup>, recém-criada pelo Decreto-Lei n. 62.317 de 1968 (BIANCHI, 2014).

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. A partir de então, acentua-se a relação entre cursos superiores e as profissões. Na visão da ditadura militar, 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. Desta forma, passa a regulamentar o curso de Pedagogia o parecer n. 252 de 1969, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. O parecer foi incorporado à resolução do CFE n. 2/69 a qual fixava os conteúdos e duração dos mesmos no curso que passa a compreender quatro habilitações para a formação de especialistas em educação: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Tais regulamentações vigoraram até a aprovação da LBD 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 professores, não se adequava mais ao panorama social daquela época<sup>19</sup>, além do que, a *ênfase na*

---

<sup>18</sup> Desde sua origem, a Faculdade de Educação está localizada no Campus Pampulha da UFMG.

<sup>19</sup> O Curso de Pedagogia sofreu críticas e esteve envolto em polêmicas e controvérsias sobre a questão da fragmentação da formação oferecida, da identidade do profissional formado e do seu campo de atuação.

*habilitação de especialistas levou à perda de uma visão sintética e holística do fenômeno educativo (FaE/UFMG, 1985, p. 5).*

Assim, a partir de 1979, realizaram-se na Faculdade de Educação da UFMG, seminários e assembleias de professores e alunos para discussão do currículo. Vários aspectos foram questionados e 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 (FaE/UFMG, 1985). Desta forma, a nova proposta curricular - aprovada em setembro de 1985 (QUADRO 1) - foi desenvolvida a partir de 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).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foram aprovadas em 2006 com este direcionamento, que a Faculdade de Educação da UFMG já pontuava em 1985. De fato, a FaE/UFMG juntamente com a UNICAMP, a UFSC e a UFOP integram o grupo de direcionamento centro-esquerda nas discussões das Diretrizes, em que defendiam o pedagogo como um profissional da educação que deveria centrar sua formação, principalmente, na docência. Do outro lado, figurava o grupo de direcionamento de direita, composto pela USP e pela UFG, o qual entrava na defesa de um currículo para o curso de Pedagogia centrado nas ciências da educação<sup>20</sup>.

Em meados da década de 80 outras universidades também fizeram reformas de seus currículos de maneira a proporcionar que todo pedagogo fosse também um docente. É neste contexto que as habilitações em EJA começam a aparecer nos currículos dos cursos de Pedagogia. A primeira

---

<sup>20</sup> Informações cedidas em entrevista com a professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – atual Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte - em 08 de agosto de 2016, por ocasião desta pesquisa.

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<sup>21</sup>. No ano seguinte, a Faculdade de Educação da UFMG cria a habilitação em Educação de Adultos no seu curso de Pedagogia, *como uma possibilidade do pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular* (SOARES e SIMÕES, 2004):

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 aluno obtinha, ao final do curso, duas habilitações plenas: fazia, obrigatoriamente, a habilitação Magistério, podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do 2º grau (curso normal) ou das séries iniciais do ensino de 1º grau. Além disso, o aluno podia optar por uma dentre as outras cinco habilitações existentes<sup>22</sup> (QUADRO 1).

---

<sup>21</sup> Nos dias atuais, o curso de Pedagogia 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 estudante (CUNHA-JÚNIOR, 2017). Atualmente, existem alguns cursos de Pedagogia que oferecem uma ênfase para a EJA, assim como acontece na UFMG. Detalharemos melhor estes cursos no Capítulo 3.

<sup>22</sup> Currículo do curso de Pedagogia/UFMG, versão 1986/1 (mimeo).

**QUADRO 1**  
**Habilitações do curso de Pedagogia da UFMG até 1990**

AN O	Disciplinas da Habilitação em Educação de Adultos (EA)			Outras Habilitações do Curso
1969	..			<ul style="list-style-type: none"> <li>. Administração Escolar</li> <li>. Supervisão Escolar</li> <li>. Orientação Escolar</li> <li>. Inspeção Escolar</li> </ul>
1986 – 1989	Fundamentos da EA	5º sem.	60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Magistério para o 1º Grau</li> <li>. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau</li> <li>. Administração Escolar de 1º e 2º graus</li> <li>. Supervisão Escolar de 1º e 2º graus</li> <li>. Orientação Educacional</li> <li>. Educação Pré-Escolar / Educação Infantil (a partir de 1989)</li> </ul>
	Organização da EA	6º sem.		
	Estágio Supervisionado em EA I	7º sem.		
	Currículos e Programas para EA	8º sem.		
	Didática: Alternativa em EA	8º sem.		
	Estágio Supervisionado em EA II	8º sem.		
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: Documentos da estrutura curricular do curso de Pedagogia/UFMG coletados entre 2015 e 2016.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

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 n. 9394 tendo, portanto, 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 e DURLI, 2011, p. 94), ainda que outras habilitações, como a de Educação de Adultos na UFMG e na UNEB, por exemplo, estivessem presentes.

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 (QUADRO 2). 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* (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 30)<sup>23</sup>.

A partir da versão curricular 2001/2, a monografia é incluída como possibilidade para os alunos da Pedagogia (QUADRO 2); deste modo, a primeira monografia sobre EJA foi defendida em 13/07/2004. Desde a defesa da primeira monografia no curso de Pedagogia da UFMG<sup>24</sup>, foram defendidas onze com a temática da Educação de Jovens e Adultos (ANEXO B).

Não foi possível observar uma relação entre o tema da monografia e a atuação profissional ou Formação Complementar cursada. O que significa que nem sempre as pessoas que cursaram a Formação Complementar em EJA optaram por realizar trabalhos de pesquisa sobre esta área. O contrário também ocorreu, ou seja, estudantes que cursaram outras Formações Complementares realizaram seus trabalhos de monografia sobre a EJA. Em alguns casos, isso se explica pela atuação profissional do estudante, pois não necessariamente o aluno que não cursou a FC em EJA não atuou na Educação de Jovens e Adultos. Muitos que estavam atuando como docentes ou coordenadores pedagógicos nos Projetos de Extensão da Universidade optaram por outras Formações Complementares. Desta forma, nota-se que a atuação profissional nem sempre foi um critério para a escolha da Formação Complementar.

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 como um todo (PROGRAD/UFMG, 2016). Em 2003, o corpo docente inicia um debate a fim de avaliar o caráter das habilitações. Havia a preocupação de que elas não ficassem em um tom somente escolar (QUADRO 2).

---

<sup>23</sup> A pesquisa de SOARES e SIMÕES (2004), que se encerrou em 2003, apresentou dados das reformas curriculares até 2001.

<sup>24</sup> A data da defesa da primeira monografia do curso de Pedagogia foi 09/07/2004.



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 a partir de então seriam comprovados por disciplinas no histórico escolar. Ou seja, a partir de então, o aluno saía habilitado para todas as atribuições atinentes ao profissional Pedagogo 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 aluno havia aprofundado seus estudos, seria necessário analisar seu histórico escolar.

## 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.	60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Formação Pedagógica</li> <li>. Alfabetização, Leitura e Escrita</li> <li>. Educação Infantil</li> <li>. Aberta</li> </ul>
	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.	60h	
	Educação Matemática de Jovens e Adultos			
	Didática: Alternativa em EJA			
	Estágio Supervisionado em EJA I	8º sem.		
	Estágio Supervisionado em EJA II			
Organização da EJA				
2003	Educação Matemática de Jovens e Adultos	7º sem.	60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica</li> <li>. Inspeção Escolar</li> <li>. Educação pré-escolar</li> </ul>
	Didática: Alternativa em EJA			
	Estágio Curricular em EJA			
	Monografia em EJA (optativa)			
	Tópicos em EJA (optativa)			
	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania			
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular		8º sem.		
Organização da EJA		9º sem.		
Prática em EJA				
Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos				
Tópicos em EJA (optativa)				

Fonte: Documentos da estrutura curricular do curso de Pedagogia/UFMG coletados entre 2015 e 2016.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O curso da UFMG, desde 2009, segue nova proposta curricular, reformulada de maneira a atender as exigências dessas Diretrizes; não houve a exclusão da habilitação para a EJA, mas sim uma adaptação da mesma à legislação vigente. A partir de então, o 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 numa 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) chamou 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 outro curso, o estudante troca de percurso e a universidade se vê diante de vagas ociosas. Segundo o pró-reitor de graduação, Ricardo Takahashi, 7% dos 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).

Desta forma, 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*<sup>25</sup> (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 atuais e aposentados; estudantes atuais e egressos do curso e servidores da Universidade<sup>26</sup>. Até o momento de escrita desta dissertação, o processo de

---

<sup>25</sup> O diploma ou os diplomas obtidos pelo estudante não são predeterminados no momento do ingresso, sendo associados a escolhas feitas ao longo da sua trajetória na instituição (PROGRAD/UFMG, 2016, p. 8). Para mais informações acesse: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/NovaEstrut.pdf>.

<sup>26</sup> Fiz parte desta comissão como aluna egressa do curso de Pedagogia e como estudante de Pós-Graduação da FaE/UFMG.

reformulação curricular iniciava a 3ª etapa de trabalhos, em que deveria desenhar uma proposta de curso para apresentação, discussão e aprovação dos professores e alunos. Nas duas etapas anteriores foram discutidos o currículo do curso como um todo, incluindo cada Formação Complementar, a fim de rever aspectos passíveis de mudança, bem como, avaliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

No âmbito desta reforma curricular uma questão que está colocada para todas as Formações Complementares é a de sua permanência ou não na Pedagogia, desta forma, este trabalho de pesquisa torna-se um instrumento para contribuir numa possível avaliação do que foi e do que tem sido a proposta de formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos pelo curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

## **CAPÍTULO 2**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES: da formação de professores em geral à formação do professor de EJA nos cursos de Pedagogia**

## 2.1. Contexto da formação de professores em geral

Para Rosa Torres (2000), a temática da formação docente é talvez o tema mais espinhoso dentro do campo da educação, não só na América Latina como no mundo todo. No mundo ocidental apresenta-se como um campo de pesquisa relativamente novo (ZEICHNER, 2009). A publicação de um artigo no *Handbook of Research on Teaching* de 1973, da autoria de Robert F. Peck e James A. Tucker<sup>27</sup>, contendo uma revisão de literatura sobre formação docente foi considerada, por pesquisadores internacionais em educação, como o marco do surgimento deste campo de pesquisa:

Isso, obviamente, não significa que não existiam pesquisas sobre o tema da formação de professores antes dessa data. Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa. Na edição de 1986, a publicação de uma nova revisão da literatura especializada (LANIER; LITTLE, 1986)<sup>28</sup> representou a consolidação dessa temática como campo de pesquisa (MARCELO, 1989)<sup>29</sup> (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 128).

Ainda em relação ao campo de pesquisa da formação docente, Diniz-Pereira (2013) pontua que a partir da década de 1980 houve, em todo o mundo, um crescimento das pesquisas sobre o tema, em que os educadores figuravam como foco central. No Brasil, esse interesse pela formação docente, no âmbito acadêmico teve maior destaque entre as décadas de 1990 e início dos anos 2000 (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Torres (2000) pondera que concepções “caducas” acerca da formação docente continuam tendo efeito não só entre os docentes, mas também na sociedade como um todo:

Sin embargo, persiste la disociación, la esquizofrenia total: pedagogia activa, pensamiento crítico, creatividad, aprendizaje significativo para el alumno; pedagogia pasiva y bancaria para

---

<sup>27</sup> PECK, Robert; TUCKER, James. Research on teacher education. In: TRAVERS, Robert. (Org.). Handbook of research on teaching. 2th ed. Chicago: Rand MacNally, 1973. p. 940-978.

<sup>28</sup> LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). Handbook of research on teaching. 3th ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

<sup>29</sup> MARCELO, Carlos. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: \_\_\_\_\_. Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989. p. 79-107.

los docentes, capacitación em pastilla, contenidos y destrezas instrumentales (p. 376).

*A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009, p. 143). Depois vieram as escolas de ensino mútuo, onde havia uma preparação dos professores muito mais baseada na prática, conforme aponta Leonor Tanuri (2000):*

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997)<sup>30</sup> – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores (TANURI, 2000, p. 63).

O ato de ensinar é um dos mais antigos do mundo. Antes mesmo de se configurar como uma profissão, já tínhamos o costume de ensinar uns aos outros. A partir de meados do século XIX a formação de professores se torna peça chave na construção dos Estados Nacionais (SAVIANI, 2009). Ser professor ou mestre, naquela época, era considerado uma distinção e proporcionava prestígio social, posteriormente alguns fatores contribuíram para uma total inversão deste quadro. Uma corrente teórica entende que a *feminização*, consequência de uma *feminilização*<sup>31</sup> da profissão, figura como principal fator desta inversão (TANURI, 2000; YANNOULAS, 1992). Por outro lado, autores como Miguel Arroyo e José Marcelino Pinto, entendem que este fenômeno deriva de uma desvalorização relacionada ao perfil do usuário/destinatário das políticas públicas:

O que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior

---

<sup>30</sup> BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da educação*. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

<sup>31</sup> Estes dois fenômenos tem significados distintos: *Feminilização* está relacionado com o *quantitativo*, ou seja, se refere ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em uma determinada profissão. *Feminização*, por sua vez, está relacionado com o *qualitativo*, pois se refere às transformações em uma determinada profissão devido ao aumento da presença de mulheres numa ocupação e o que isto significa para aquela profissão (YANNOULAS, 1992).

empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública per capita e à capacidade de mobilização desta categoria profissional. A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. (PINTO, 2009, p. 59).

A qualidade da formação dos futuros professores também influencia na valorização social da profissão. O estudo de Gatti e Nunes (2009) constatou que a maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil (56%) pertencem à rede privada. Visto a formação docente como um todo (licenciaturas e cursos normais), esse número é ainda maior. Segundo Carlos Jamil Cury<sup>32</sup>, 85% da formação docente está “nas mãos” de instituições particulares. Este fator influencia na qualidade da educação como um todo e também reflete negativamente na profissão.

Desde a época do ensino mútuo<sup>33</sup> até os dias atuais, o mundo em que vivemos sofreu inúmeras mudanças nas relações humanas, na economia, na política e etc. Na educação, houve uma ampliação do acesso e “outros” sujeitos chegaram à escola. Hoje vivemos numa outra época, com prioridades diferentes daquele tempo. Parafraseando Arroyo (2012), são outros sujeitos que demandam outras pedagogias, todavia, ainda se vê uma escola arraigada de concepções tradicionais/clássicas, inclusive, no que diz respeito ao papel do professor (FANFANI, 2005).

Claude Lessard e Maurice Tardif (2008) traçam uma linha de evolução do ensino balizado em três concepções: vocação, ofício e profissão. Segundo os autores, o ensino foi apresentado durante muito tempo como uma “vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo”, baseado mais nas qualidades morais de quem o exercia (chamados de mestres) do que qualidades relacionadas ao ensino. Após algumas décadas, no contexto de massificação da educação, “o

---

<sup>32</sup> Afirmção citada em uma mesa sobre formação de professores no Seminário “Das escolas normais à pós-graduação: 180 anos de formação de professores no Brasil”, ocorrida em outubro de 2015 na FaE/UFMG.

<sup>33</sup> *A Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”* (TANURI, 2000, p. 63).



sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador nos planos material, social e simbólico”. Mais recentemente, algumas políticas tem procurado atender o discurso teórico de que “essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização”, ou seja, “no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 255). De certo modo, essas concepções se aplicam aos docentes da Educação de Jovens e Adultos.

A primeira vez que se utilizou a expressão Escola Normal (*Normalschule*) foi em 1763, quando o Sacerdote católico Von Felbiger funda em Sagan, cidade que pertencia a Prússia naquele momento, uma escola modelo para a formação de professores que ensinariam a ler, escrever e contar. A primeira instituição de formação de professoras de que se tem notícia foi o curso normal (*Normalkvrse*) para senhoritas, fundado em 1783 na cidade de Múnster, na Alemanha (YANNOULAS, 1992)<sup>34</sup>.

O modelo de Escola Normal que chega ao Brasil em Niterói (RJ) e em Ouro Preto (MG)<sup>35</sup>, datando de 1835, é francês. Naquela época a formação dos professores para a Educação Básica se dava exclusivamente nas Escolas Normais. Até algum tempo atrás, o panorama era mais diverso, conviviam os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura; o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação; e ainda o antigo curso normal, em nível médio (LUDKE e BOING, 2004). Alguns países da América Latina ainda formam seus docentes através de escolas normais de nível secundário, como por exemplo, Honduras; Nicarágua e Guatemala (VAILLANT, 2013).

---

<sup>34</sup> Versão traduzida do original, que se encontra em espanhol.

<sup>35</sup> *Em Minas Gerais, a interiorização das Escolas Normais aconteceu lentamente ao longo da segunda metade do século XIX: em 1872, foi criada uma em Campanha; em 1879, em Diamantina; em 1880, em Montes Claros e Paracatu; em 1894, em Araçuaí; em 1897, em Minas Novas, etc.* (MOURÃO, 1959 *apud* SOUZA, 2014).

No Brasil, esses sistemas ainda podem coexistir, pois a Lei n. 9394/96 estabelece que os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se formariam, *preferencialmente*, no ensino superior, não descartando assim a formação de nível médio em Escolas Normais e Institutos Superiores de Educação (SAVIANI, 2009), inclusive, essas ainda são modalidades de formação de professores recorrentes nas regiões Norte e Nordeste brasileiras que, atualmente, compreende cerca de 200 mil matrículas<sup>36</sup>.

Após a aprovação da LBD de 1996 iniciou-se uma tentativa de mudar esse quadro. A partir de então houve maior incentivo por uma formação a nível superior em cursos de Pedagogia para os educadores infantis e para os alfabetizadores de crianças e adultos, com isso, espera-se que essa formação passe a ser uma atribuição exclusiva dos cursos de Pedagogia, conforme estabeleceram, em 2006, suas novas diretrizes (SOUZA, 2014).

Em 2015, a formação de professores no Brasil fez 180 anos de história. A Faculdade de Educação da UFMG, por meio do Projeto *Pensar a Educação, Pensar o Brasil*<sup>37</sup>, comemorou a data com o seminário *Das Escolas Normais à Pós-Graduação: 180 anos de Formação de Professores no Brasil*, que contou com palestras mensais de pesquisadores da área da formação de professores no Brasil.

Alguns autores como António Nóvoa, Bernadete Gatti e Ângela Dalben traçam um diálogo com a área médica para justificar uma proposta de formação de professores que esteja embasada a partir de um eixo comum para, posteriormente, receber o aprofundamento em uma área específica.

---

<sup>36</sup> Dado divulgado pelo professor Cury em mesa sobre formação de professores, citada anteriormente na nota de rodapé 44.

<sup>37</sup> Com início em 2007, o projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil articula ações de ensino, pesquisa e extensão em universidades públicas brasileiras, na busca de alternativas para se pensar o Brasil, a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios do nosso tempo: a educação pública. Mais informações no site do Projeto: [www.pensaraeducacao.com.br](http://www.pensaraeducacao.com.br).

António Nóvoa, em palestra proferida na Faculdade de Educação da UFMG em junho de 2016<sup>38</sup>, afirma que o lócus ideal para a formação de professores é a universidade, visto que esta é a “casa” de todos os saberes: um professor precisa saber de tudo um pouco, precisa ter “mundo” dentro de si. O autor discorre ainda acerca da centralidade da universidade na formação de outros profissionais (médicos e engenheiros, por exemplo) e entende que no caso da educação este também seria o melhor lugar de formação de seus profissionais e defende que:

- 1º. Haja um lugar, dentro da Universidade, que junte todos aqueles que independentemente das suas origens e identidades, queiram dedicar-se à missão de formar professores;
- 2º. Que este lugar não reproduza a tradicional “lógica universitária” e que seja um terceiro lugar (com a presença de universitários, professores, escolas, pesquisadores, responsáveis, das políticas públicas, etc.).

Para o autor este *terceiro lugar* “deve ser mais do que apenas universitário e tem que ser capaz de juntar outras forças, outras lógicas dentro da formação de um professor”. Segundo ele, o hospital universitário preenche esses requisitos, nele estão presentes os alunos dos cursos, professores universitários e médicos do hospital, além disso, faz o papel de indutor profissional dos estudantes. No caso da formação de professores, Nóvoa propõe um espaço que seja uma casa da universidade (do conhecimento) e também uma casa onde a profissão (professores) encontre seu lugar. Este espaço chamou de “Casa Comum”, que seria responsável pela formação inicial e continuada dos docentes, além de auxiliar na indução profissional dos estudantes, a qual ele chamou de “Residência Docente” fazendo uma metáfora com a residência médica.

Bernadete Gatti, em entrevista concedida à Revista Educação, defende a criação de uma Faculdade de Formação de Professores, assim como existe uma Faculdade de Medicina e de Engenharia, por exemplo. Gatti, assim como Nóvoa, entende que uma verdadeira transformação na formação docente só

---

<sup>38</sup> NÓVOA, António. Palestra Perspectivas de formação em residência docente. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 9 jun. 2016. (2h 57min 44s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Sm1z2JN-m20&feature=em-subts\\_digest](https://www.youtube.com/watch?v=Sm1z2JN-m20&feature=em-subts_digest).

viria se houvesse uma integração entre todas as licenciaturas, num centro de formação de professores, num locus em que as faculdades de educação, de física e química, por exemplo, contribuíssem para formar um profissional professor. Além disso:

Poderíamos ter cursos que formam a partir de situações-problema. Quando a resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação propõe que o aluno comece o estágio logo no primeiro ano, não é para ele dar aula, e sim para que possa ver a escola e problematizar a sua realidade, saber o que é ser um profissional professor, de forma concreta. Com isso, pode-se construir um currículo bem diferenciado (GATTI, 2016)<sup>39</sup>.

Ângela Dalben, por sua vez, em entrevista concedida em agosto de 2016 para fins desta pesquisa, traça um quadro comparativo entre o curso de Medicina e o curso de Pedagogia. Segundo ela, a Medicina não abre mão dela mesma, mas a Pedagogia sim. Para Dalben dizer que Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos sejam Pedagogia não é verdade. Para ela, a formação deveria ser um tronco baseado na Educação como um todo e as especialidades ficariam para a formação continuada, pois na Medicina ninguém questiona cada especialidade. No campo da Educação formal, o curso de Pedagogia deveria assumir a responsabilidade de formar profissionais para trabalhar nas escolas, assim, a Pedagogia - como campo das Ciências da Educação - seria a raiz de todos os cursos de licenciatura. No entanto, o que acontece é justamente o contrário, as outras áreas desconsideram a importância da Pedagogia em seus cursos.

## **2.2. Contexto da formação de professores para a EJA**

Como vimos no tópico anterior, a preocupação com a formação de professores não é uma prática recente, no entanto, no campo de estudos acadêmicos da EJA pode-se dizer que sim. Em 1947, no contexto da Campanha Nacional de Educação de Adultos, o preparo adequado dos

---

<sup>39</sup> GATTI, Bernadete. 3 ago. 2016. Entrevista concedida a Rubem Barros. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/especialista-afirma-que-universidades-brasileiras-nao-estao-realmente-formando-professores/>.

docentes para a Educação de Adultos foi mencionado. Posteriormente, em ocasião do I e do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947 e 1958, respectivamente) essa preocupação foi robustecendo-se (CAMARGO, 2015). Porém, é com a promulgação da nova LDB, em 1996, que a temática da formação de educadores para a EJA se torna mais evidente, a partir do momento em que a EJA figura como uma etapa da Educação Básica, relacionando-a também ao processo de escolarização (PEREIRA e DE LA FARE, 2011):

Na América Latina e Caribe, até meados dos noventa, a EPJA [Educação de Pessoas Jovens e Adultas] se deu, principalmente, desde a educação popular e as campanhas nacionais de alfabetização; e se operacionalizou especialmente através de alfabetizadores voluntários, que geralmente recebiam capacitação de corte instrumental. No final dos noventa, e especialmente em virtude da CONFINTEA V, a EPJA entrou com maior força a formar parte da educação formal (básica e fundamental) e a ser ministrada por professores nos colégios e escolas estatais, usualmente na jornada noturna (HINCAPIÉ, 2014, p. 173).

A fim de compreender melhor a formação de educadores para a EJA, o segmento dos professores das Instituições de Ensino Superior reunido no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA (DF/2005) decidiu encaminhar ao Ministério da Educação (MEC), como uma das propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006). Batizado de Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, teve sua primeira edição em maio de 2006, na Faculdade de Educação da UFMG<sup>40</sup>.

Naquela oportunidade, o secretário da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD<sup>41</sup>, Ricardo Henriques e o então Representante da UNESCO no Brasil, Vincent Defourny, afirmaram que a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos que voltam aos estudos por meio da EJA vinha sendo bastante discutida:

---

<sup>40</sup> Posteriormente foram realizadas outras edições. Em maio de 2015 a UNICAMP sediou a 5ª edição do Seminário.

<sup>41</sup> Atual *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI).

Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores (SOARES, 2006, p. 8).

O conceito de qualidade da educação é complexo. Neste sentido, Sylvia Schmelkes (2014) aponta que ele está composto de, pelo menos, quatro elementos em ordem de importância: relevância, eficácia, equidade e eficiência. Segundo a autora:

Uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade é aquela que oferece conteúdos relevantes para os diversos tipos de pessoas, vinculados com a sua vida, e que o faz eficazmente, certificando a realização dos propósitos com todos. Para conseguir isto, trata diferenciadamente aos jovens e adultos e atende mais e melhor aos menos favorecidos, ao menor custo possível. Além disso, busca que em relação a cada um destes componentes as conquistas sejam cada vez maiores e melhores, de maneira que ao comparar-se um programa com o seu próprio passado, resulte hoje melhor do que ontem (p. 169).

Teóricos do campo reconhecem que para ser educador de jovens e adultos é preciso ter formação específica, visto as complexidades e especificidades de seus educandos e da própria EJA (PORCARO, 2013; VÓVIO, 2010; SOARES, 2008; ARROYO, 2006a; GIOVANETTI, 2006; RIBEIRO, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que o preparo de um docente voltado para este campo deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, também aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino e que as instituições formadoras de professores são incentivadas a oferecer esta habilitação, assim, as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos 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 para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e sua profissionalização, no entanto, pouco se avançou nesse terreno (DI PIERRO, 2010b).

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

Formar-se educador exige inovação, olhar crítico e teoria para refletir permanentemente sobre a prática (TARDIF, 2002), de maneira que a dimensão teórica (o pensar) e a prática (o fazer) se alimentem mutuamente (GIOVANETTI, 2006). Neste caso, *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo* (FREIRE, 1996, p. 22).

Autores do campo da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, afirmam que a problemática relacionada à EJA deve compor não apenas o currículo do curso de Pedagogia, mas também das licenciaturas outras (PORCARO, 2013; BERNARDINO, 2008; RIBEIRO, 1999), já que *diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação* (RIBEIRO, 1999, p. 197), pois, como Paulo Freire (1996) acreditava: a mudança é difícil, mas não impossível. Para Rosa Porcaro (2013) *esses educadores precisam, urgentemente, de uma formação mais consistente e de uma política pública efetiva de formação* (p. 64).

Segundo GIOVANETTI (2006), a EJA apresenta duas marcas identitárias: a primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda é a concepção de educação que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade, ou seja, uma educação como um processo de formação

humana que visa contribuir para o processo de mudança social, visto que, *a introjeção de uma inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social* (Sarti, 1999, p. 107). Deste modo, baseando-se na Habilitação e Pesquisa em EJA da FaE/UFMG, Maria Amélia Giovanetti enumera 13 Princípios Norteadores da Educação de Jovens e Adultos<sup>42</sup>:

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.

Os princípios acima ajudam a elaborar uma proposta de formação de educadores de EJA marcado pela intencionalidade de auxiliar no processo de mudança social dos sujeitos educandos, tomando como base os preceitos da Educação Popular. Para tal, é necessário conceber os jovens e adultos 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).

Em 1998 alguns professores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (NEJA), antigo Grupo de Estudos em Educação de

---

<sup>42</sup> Estes princípios foram elencados na fala da professora Maria Amélia Giovanetti, no Encontro de ex-alunos da Pedagogia, em 24 de setembro de 2016.



Jovens e Adultos (GEJA), escolheram o tema da formação de educadores de EJA como eixo estruturador de um projeto integrado de pesquisa objetivando conhecer as interferências dos processos de formação de educadores de jovens e adultos na prática profissional dos educadores. Este projeto integrado de pesquisa compreendia três subprojetos que analisariam o processo de formação de educadores no âmbito da inicial, da continuada e da Educação Popular<sup>43</sup> (GIOVANETTI, 2000).

No início dos anos 2000, Leôncio Soares e sua equipe de pesquisa começam a desbravar uma longa estrada em busca de respostas para a pergunta: *quais são, afinal, as “especificidades” da formação da Educação de Jovens e Adultos, a que se referem tantos autores?* A partir daí, inúmeras pesquisas se sucederam ansiando uma resposta para esta questão que já vinha sendo levantada por muitos pesquisadores, no entanto, ainda não havia sido encarada como problema de pesquisa.

Em pesquisa que investigou as atividades formativas de educadores da EJA nas Redes de Belo Horizonte, Betim e Contagem destacaram-se alguns temas que eram recorrentes nos processos de formação em serviço dos educadores daqueles municípios: i) a necessidade de se estabelecer um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos, demandando momentos de aprofundamento em cada uma das áreas do conhecimento; ii) a necessidade de se conhecer os principais momentos históricos que marcaram a EJA; iii) a necessidade de se discutir as políticas de EJA (SOARES e CARVALHO, 2002).

Seguida desta pesquisa, Soares procura então ir à busca de como se dava a formação para atuar na EJA no âmbito das universidades. Inicialmente, estuda a habilitação para Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG<sup>44</sup> e posteriormente, amplia esta pesquisa em âmbito

---

<sup>43</sup> Respectivamente: A formação inicial de educadores de jovens e adultos: origem, trajetória e destino dos monitores-professores do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001); A formação em serviço de educadores de jovens e adultos (SOARES e CARVALHO, 2002); A formação de educadores de jovens e adultos no âmbito da educação popular.

<sup>44</sup> Ver SOARES (2008).

nacional. Objetivando compreender, de maneira mais aprofundada, a necessidade de se ter uma formação específica para atuar nessa área já no curso de graduação, além de identificar aspectos que caracterizariam as especificidades da formação inicial do educador de jovens e adultos, investigando as particularidades de cada habilitação em EJA encontrada nos cursos de Pedagogia do país, seus pontos comuns e sua distribuição regional. Segundo os resultados do estudo:

A habilitação é geralmente composta pelos 3 ou 4 últimos períodos do curso de Pedagogia e é escolhida entre as habilitações de gestão e a de educação infantil, na maioria dos casos. As disciplinas específicas da habilitação variam em cada curso, havendo uma permanência da metodologia de ensino em EJA e do estágio supervisionado em quase todos os currículos analisados. Outras disciplinas discutem os princípios e fundamentos da EJA, suas bases psicológicas e sociais, a educação popular e as relações entre trabalho e educação (SOARES, 2007 p. 3).

Ainda em busca de respostas acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos que contribuem para um trabalho educativo de qualidade, realizamos<sup>45</sup> uma pesquisa em quatro longevas propostas de EJA consideradas de referência no Brasil: Projeto Escola Zé Peão/PB, Projeto Paranoá/DF, Projeto de Ensino Fundamental para jovens e adultos da UFMG 2/BH e Centro Municipal de Educação do Trabalhador-Paulo Freire/RS.

No contexto da pesquisa, destacamos aspectos dos projetos que se relacionavam a um trabalho educativo atento às peculiaridades da EJA nos quais uma formação específica dos educadores se destacava, entre outros, como elemento central. A análise dos dados evidenciou que algumas especificidades da EJA são recorrentes no conjunto dos projetos estudados, tais como: o legado da educação popular, fortemente marcado nas propostas curriculares, a diversidade dos educandos; a variedade dos recursos didáticos; a formação de educadores voltada para jovens e adultos e a permanente luta por políticas públicas de atendimento à EJA (SOARES, L. e SOARES, R. 2014).

---

<sup>45</sup> Nesta época eu já compunha a equipe de pesquisa.

Fernanda Silva (2013) realizou uma tese de doutoramento focalizando, especificamente, as propostas de formação docente dos projetos destacados acima. Segundo a autora, diferentes estratégias foram experimentadas e algumas ganharam mais estabilidade do que outras em função dos princípios de cada Projeto e do tipo de educador entendido como adequado ao trabalho em cada um deles. Em meio a essas estratégias, Silva (2013) elencou um núcleo comum e o denominou de *ideias-força*, as quais figuram como elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA:

1. Centralidade do processo no educando;
2. Orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar;
3. Contextualização do Projeto e da EJA em temporalidades históricas;
4. Realidade do educando como princípio pedagógico;
5. Elaboração de instrumentos didáticos próprios;
6. Sistematização regular do trabalho; e
7. Acompanhamento constante do trabalho em sala de aula (SILVA, 2013, p. 187).

No Brasil, um das instâncias onde há formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos são os cursos superiores de licenciatura. Dessas, o curso de graduação em Pedagogia forma professores para atuar com a alfabetização e pós-alfabetização. As outras licenciaturas seriam responsáveis pela formação de professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesses cursos a formação se realiza por meio de projetos de extensão, estágios supervisionados, disciplinas optativas e obrigatórias voltadas para a preparação do professor da EJA. Entretanto, são raros os cursos que ofertam formação específica (habilitação) para atuar no segmento (SOARES *et al*, 2015).

Bernadete Gatti coordenou um estudo que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo país. Nos 71 cursos de Pedagogia da amostra, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA. Dentre as 1.228 disciplinas das 31 licenciaturas em Matemática, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA. Nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31

cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (GATTI e NUNES, 2009). Por sua vez, o estudo de Leôncio Soares evidenciou que nem sempre é demandado dos professores uma formação específica para atuar com educandos jovens e adultos:

Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 36).

Segundo Soares e Simões (2004), isso se deve ao fato de que a própria configuração histórica da EJA no Brasil, marcada pela ideia de que a educação voltada para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos deve ser supletiva, ou seja, aligeirada. *Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica* (p. 36). A formação continuada - por meio de cursos de especialização, palestras e reuniões formativas - têm sido uma maneira encontrada por alguns estados e municípios para prepararem os professores que atuam na EJA.

Empenhados no sentido de produzir conhecimentos e de atuar junto aos sistemas de ensino e aos movimentos sociais, no que diz respeito à alfabetização e à educação básica de jovens e adultos, um grupo de professores da Universidade Federal Fluminense implantou em 1998 o *Curso de Especialização para a Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores*, buscando atender a demanda de profissionais da área no estado do Rio de Janeiro. Além disso, o curso visava incrementar a formação continuada dos profissionais docentes da EJA, visto que no âmbito da formação inicial, a Faculdade de Educação da UFF ofertava somente uma disciplina (Educação de Jovens e Adultos) como obrigatória para os alunos da Pedagogia e optativa para as Licenciaturas (FÁVERO *et al*, 1999).

### **2.3. Formação de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Res. CNE/CP n. 1/2006) promoveram uma mudança de concepção acerca das habilidades do pedagogo. A partir de então, ele deve ser um profissional formado para atuar em diferentes contextos educacionais formais e não-formais – como na Educação Infantil, na Educação Especial, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, no Sistema Prisional etc. - e assumir diferentes papéis – como docente, gestor ou pesquisador na área da educação.

No início dos anos 2000, antes da aprovação das Diretrizes para o curso de Pedagogia, Leôncio Soares realizou um levantamento, junto ao INEP, de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil que ofertavam habilitação para EJA, objetivando conhecer e analisar essa ênfase ofertada nos cursos de Pedagogia brasileiros. Encontrou-se 1.698 cursos de Pedagogia em 612 IES; dentre estas, 15 (2,45%) ofereciam a habilitação de EJA em 27 cursos. Naquela época, as regiões Norte e Centro-Oeste não tinham registro de cursos de Pedagogia com habilitação em EJA. Em contrapartida, a partir de 1999, houve uma efervescência na criação de cursos com habilitação em EJA na região Sul. Nela estavam 19 dos 27 cursos (SOARES, 2010).

Yoshie Leite e Vanda Lima (2010) realizaram um estudo sobre as habilitações do curso de Pedagogia após a aprovação das DCNs de 2006. A partir da análise dos dados do INEP/MEC de 2006 e 2008<sup>46</sup>, constataram que boa parte das habilitações (44%) estavam relacionadas à docência, dentre as quais somente 0,7% estavam voltadas ao campo de estudos da EJA (TABELA 3).

---

<sup>46</sup> A pesquisa empírica, realizada no site do INEP/MEC ocorreu em dois momentos. Inicialmente trabalhou-se com a totalidade dos cursos de Pedagogia em funcionamento no período de agosto a setembro de 2006. Num segundo momento, a coleta ocorreu no período de julho a agosto de 2008, junto aos cursos de Pedagogia da Região Sudeste, por ser onde se encontrava o maior número de cursos existentes no Brasil. Trabalhou-se com 1.424 cursos de Pedagogia em 2006, sendo que na Região Sudeste foram elencados 551 cursos nesse ano e 731 no ano de 2008 (LEITE e LIMA, 2010).

TABELA 3  
Tipos de habilitações dos cursos de Pedagogia no Brasil

<b>Tipos de habilitações dos cursos de Pedagogia/Brasil</b>	<b>Percentuais/</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	21,4%
Educação Infantil	10,7%
Docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio	9,5%;
Magistério da Educação Básica	0,6%
Educação Especial	1,5%;
<b>Educação de Jovens e Adultos.</b>	<b>0,7%</b>

Fonte: LAFFIN, 2015.

Nota: Tabela construída a partir da pesquisa de Leite e Lima (2010).

Thamyres Moreira (2016) em pesquisa sobre a formação em EJA nos cursos de Pedagogia das oito universidades federais mineiras (UFMG, UNIFAL, UFVJM, UFJF, UNIMONTES, UFOP, UFSJ, UFU), apontou que a formação inicial de professores que tem acontecido nessas universidades é precária, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, exceto para aqueles que tiveram a oportunidade de participar das atividades de pesquisa e extensão. Entre outras razões, a autora acredita que isso se justifique visto que a carga horária voltada às disciplinas de EJA é muito inferior à carga horária voltada às matérias que enfocam a infância, adolescência e juventude. Por meio da análise dos currículos dos cursos das oito IES, Moreira (2016) detectou que *enquanto há dezenove disciplinas que oferecem estudos voltados especificamente para a EJA totalizando 1.122h/a, tem-se por outro lado, sessenta e quatro disciplinas relacionadas à infância e à adolescência e juventude com a carga horária de 3.411h/a* (p. 85).

Conforme Parecer CNE/CP nº 5/2005, *entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base, visto que:*

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 (Parecer CNE/CP nº 5/2005, grifo nosso).

A partir desses trechos da Resolução, que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, é perceptível que o campo da Educação de Jovens e Adultos ocupa lugar menos importante na

regulamentação. A EJA é mencionada, diretamente, nos documentos pouquíssimas vezes e, na maioria das vezes, encaixa-se em termos gerais como: *outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos*. Desta forma, fica a critério dos cursos denominar o espaço da mesma em seus currículos. Além disso, *o fato de não termos instituída uma carga horária mínima nos cursos de Pedagogia destinada à formação de professores para a EJA favorece essas discrepâncias* (MOREIRA, 2016). Não desconsideramos, contudo, a complexidade de abranger todas as áreas pertinentes ao pedagogo num percurso curricular de quatro anos, em média.

Pesquisas tem demonstrado que o espaço destinado à EJA nas universidades é pouco significativo; entretanto, mais recentemente tem havido um movimento de universidades em realizar concursos específicos para professores de EJA nos cursos de Pedagogia<sup>47</sup>, o que demonstra maior entrada da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da formação inicial (acadêmico-profissional) de educadores, bem como, no campo de pesquisas acadêmico-científicas.

A fim de compreender melhor este lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, realizamos um levantamento nas universidades públicas (estaduais e federais) mineiras. Das 13 existentes, nove ofertam o curso de Pedagogia (UFMG, UEMG, UNIFAL, UFVJM, UFJF, UNIMONTES, UFOP, UFSJ, UFU)<sup>48</sup>, dos quais, apenas o curso da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta a modalidade de ênfase. No entanto, todas apresentam, pelo menos, uma disciplina obrigatória sobre EJA na matriz curricular do curso, geralmente abordando aspectos mais gerais e históricos do campo. Encontramos três universidades (UNIFAL, UFJF, UNIMONTES) que além dessa disciplina teórica sobre a EJA também oferecem, em caráter obrigatório, o estágio na Educação de Jovens e Adultos (QUADRO 3).

---

<sup>47</sup> Sabemos que a UFBA, UFPB, UERJ, UFF, UFMG, UFRGS e UNIFESP já o fizeram.

<sup>48</sup> Além destas, em Minas Gerais existem mais quatro universidades federais, porém não ofertam o curso de Pedagogia, quais sejam: UNIFEI, UFLA, UFTM e UFV.

### QUADRO 3

#### A Educação de Jovens e Adultos nas universidades públicas mineiras

IES	CIDADE	DISCIPLINAS EJA
UNIFAL	Alfenas	Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e metodologias I - 60h - 5º período (OB); Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e metodologias II - 60h - 6º período (OB); Prática de ensino e orientação de estágio IV - 105h - 8º período (OB)
UFVJM	Diamantina	Educação de Jovens e Adultos - 75h, dessas, 15h de prática - 10º período (OB) Psicologia do desenvolvimento do adulto - 75h (OP)
UFJF	Juiz de Fora	Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos I - 60h - 6º Período (OB) Estágio V- Prática com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I - 60h - 7º Período (OB) Fundamentos Teórico-Metodológicos e Prática Escolar em Educação de Jovens e Adultos II - 60h (OP)
UNIMONTES	Montes Claros	Fundamentos e metodologia da Educação de Jovens e Adultos - 72h, dessas, 18h de prática - 6º período (OB) Estágio IV- Docência na Educação Especial e na EJA - 120h - 8º período (OB)
UFOP	Mariana	Educação de Jovens e Adultos - 30h - 5º período (OB) Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais - 60h (EL)
UFSJ	São João Del Rey	Educação de Jovens e Adultos - 72h - 5º período (OB)
UFU	Uberlândia	Educação de Jovens e Adultos - 90h - 4ª série/último ano (OB)
UEMG	Campus Belo Horizonte e Poços de Caldas	Psicologia da Educação para a Educação de Jovens e Adultos - 54h - 4º período (OB)
	Campus Barbacena	Educação de Jovens e Adultos - 40h - 8º período (OB)
	Campus Leopoldina	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos - 54h - 5º período (OB)
	Campus Campanha	Educação de Jovens e Adultos - 80h - 5º período (OB)
	Campus Ibirité	Educação de Jovens e Adultos - 80h - 6º período (OB)
	Campus Carangola	Práticas Educativas de EJA - 72h - 4º período (OB)
	Campus Ituiutaba e Santa Vitória	Educação de Jovens e Adultos - 57h - 6º período (OB)
	Campus Divinópolis e Cláudio	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - 72h - 2º período (OB)
	Campus Passos	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - 80h - 7º período (OB)

Fonte: <http://www.altiilo.com/pt/universidades/brasil/estado/minasgerais.asp>

Nota: O curso da UFU é organizado em séries anuais e não em semestres

Legenda: OB – obrigatória/ OP – optativa/ EL - eletiva



A maioria dos cursos das IES públicas mineiras é organizado por semestres, integralizáveis num período de quatro anos, em que as disciplinas voltadas à EJA se apresentam em meados ou nos períodos finais do curso. O único que apresenta a modalidade de ênfase na Educação de Jovens e Adultos é o da UFMG, que além dessa Formação Complementar também oferta outras quatro possibilidades de aprofundamento de estudos, conforme QUADRO 2.

Moreira (2016) evidenciou que essa estrutura adotada pela UFMG têm preocupado professores e coordenadores do curso. Pois, na medida em que a Educação de Jovens e Adultos é apresentada aos alunos do curso somente via FC, os estudantes que não optem por ela não terão contato com reflexões mais aprofundadas sobre o campo no curso de Pedagogia.

Na mais recente reforma do curso esta preocupação veio em meio a outras demandas principais<sup>49</sup>. Docentes e estudantes, membros da atual Comissão de Reforma do curso de Pedagogia, ressaltaram a importância de haver, pelo menos, uma disciplina teórica de EJA obrigatória no currículo para que aqueles alunos que não cursarem a Formação Complementar em EJA também possam ser apresentados ao campo. Além desta disciplina teórica, há ainda a intenção de acrescentar à carga horária obrigatória do curso o estágio curricular em EJA, que em 2009 foi substituído pela disciplina *Prática em EJA* no âmbito da Formação Complementar.

A possível inclusão dessas disciplinas na matriz curricular obrigatória do curso não intenciona eliminar a FC em EJA e sim o contrário; cogita-se ampliá-la para os estudantes de outras licenciaturas da UFMG que tenham interesse em aprofundar seus estudos na área da Educação de Jovens e Adultos. Na versão curricular atual a FC em EJA é direcionada somente aos alunos da Pedagogia<sup>50</sup>.

Alessandra Farias (2016) entrevistou professores, coordenadores, graduandos e egressos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais

---

<sup>49</sup> Lembramos que na época da escrita deste texto a Reforma ainda não havia sido concluída.

<sup>50</sup> Três Licenciaturas da UFMG (Letras, Matemática e Geografia) já demonstraram interesse em abrir esta possibilidade para seus estudantes, visto o próprio interesse dos alunos nesta Formação Complementar. Segundo depoimento da ex-coordenadora da Pedagogia, em entrevista para nossa pesquisa: “a gente parte do pressuposto que um aluno que está formando para a docência na Educação Básica, ele precisa dessa formação, já que a gente tem um público grande no Brasil ainda de jovens e adultos que estão fora da escola, que perderam o tempo regular e precisam dessa educação”.

de São Paulo, bem como analisou seus currículos objetivando compreender qual o espaço ocupado pela EJA nessas instâncias. Seu estudo compreendeu três IES paulistas: USP, UNICAMP e UNESP - Campus Araraquara, Marília e Presidente Prudente.

Segundo dados da pesquisa de Farias (2016), confirmou-se o acanhado espaço voltado ao campo da EJA nessas universidades, ou seja, a formação específica apesar de estar prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, é contemplada, na maioria das vezes, em disciplinas optativas e que abordam o tema de maneira generalista. Somente em duas delas (UNESP- Presidente Prudente e UNICAMP) havia uma disciplina de EJA na grade obrigatória do curso, sendo que, no caso da UNICAMP, esta disciplina só passaria a existir a partir de uma reforma que ainda seria realizada. Não obstante, em relação a espaços alternativos de discussão da EJA no curso, o Projeto de Extensão da UNESP, presente nos três *Campi*, denominado de PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) cumpriria esse papel, pois seria desenvolvido fora do período de aula.

Foi unânime, entre os entrevistados, a opinião de que a preparação para lidar com a EJA é insuficiente, *todos os entrevistados acreditam que há uma lacuna nesse processo, isso porque os espaços oferecidos nas universidades não são suficientes para o preparo do graduando:*

Tanto os graduandos como os egressos dos cursos acreditam que a formação recebida não é suficiente para atuar na EJA, principalmente pela falta de disciplinas específicas. Em consequência disso, os entrevistados não se sentem preparados para ensinar jovens e adultos. Além disso, muitos dos egressos que atuam ou atuaram na EJA relataram que sentem dificuldades no planejamento das aulas e na prática pedagógica, sobretudo, em decorrência da diversidade de vivências e realidades dos alunos; e, ainda, mencionaram que não atribuem os conhecimentos adquiridos à formação inicial em Pedagogia (FARIAS, 2016, p.150).

Adenilson Cunha Júnior (2016) realizou um estudo comparativo sobre a formação inicial para a EJA oferecida nas IES baianas e na região de Valparaíso, no Chile. Uma vez que o nosso recorte não visa instituições internacionais, nos ateremos aos dados das universidades baianas. O estado

da Bahia conta com seis Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia: UFRB, UFBA, UNEB (Campus I), UESC, UEFS e UESB (Campus Vitória da Conquista). O perfil da oferta de EJA nos cursos de Pedagogia baianos foram assim delineados por Cunha Júnior (2016):

Embora nos cursos de pedagogia predomine o percurso formativo prioritariamente para atuação do egresso na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, as disciplinas voltadas para a EPJA estão presentes em todos os cursos de graduação em pedagogia, variando em quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas como também em carga horária, que pode variar entre 45 a 90h/a. Além disso, foi possível verificar que algumas universidades facultam o estágio obrigatório na modalidade EPJA (p. 141) (QUADRO 4).

Cunha Júnior (2016) ainda aponta que a formação de professores para atuar na EJA realizada nos cursos de Pedagogia baianos retrata o lugar que se encontra a área no âmbito das políticas educacionais como sendo, ainda, insuficiente para responder aos desafios do contexto social que o país atravessa.

#### QUADRO 4

Descrição das disciplinas de EJA por universidade (Bahia)

IES	NOME DA DISCIPLINA	PERÍODO	C. H.	SITUAÇÃO CURRICULAR
UFRB	Prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos	7º	60 h	Estágio
	Ensino e Aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos	7º	85h	Obrigatória
	Alfabetização de Adultos na Perspectiva Freiriana	7º	51h	Optativa
	Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos	7º	51h	Optativa
	Seminário na EJA	7º	51h	Optativa
	Diálogo com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido	7º	51h	Optativa
	Educação de Jovens e Adultos e Diretos Humanos no Sistema Prisional	7º	51h	Optativa
	Diálogo sobre Alfabetização de Jovens e Adultos	7º	51h	Optativa
UFBA	Educação de Jovens e Adultos	5º	68h	Obrigatória
	Estágio 2: EJA	9º	85h	Obrigatória
UNEB (Campus D)	Educação de Jovens e Adultos	4º	60h	Obrigatória
	Referenciais Teórico- Metodológicos de Educação de Jovens e Adultos (aprofundamento)	8º	60h	Estágio
UESC	Educação de Jovens e Adultos	7º	60h	Obrigatória
	Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento	8º	60h	Obrigatória
	Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	8º	45h	Optativa
	Ensino de Matemática na EJA: Conteúdos e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Ensino de História na EJA: Conteúdos e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Ensino de Língua Portuguesa na EJA: Conteúdo e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	8º	60h	Optativa
	Alfabetização de Jovens e Adultos	8º	45h	Optativa
UEFS	Educação de Jovens e Adultos	2º	75h	Obrigatória
	Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos	3º	75h	Obrigatória
UESB (Campus Vitória da Conquista)	Educação de Pessoas Jovens e Adultos	4º	60h	Obrigatória
	Educação de Pessoas Jovens e Adultos	5º	60h	Obrigatória

Fonte: CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 103.

Na pesquisa de Soares (2010) foram encontradas oito IES públicas que possuíam habilitação para EJA (FAFIMAN, FECILCAM, UERJ, UERGS, UFES, UFPB, UFMG e UNEB). A partir de 2006, com o incentivo à reformulação dos currículos de Pedagogia, por parte das DCNs, muitas IES alteraram seus percursos curriculares de maneira que, atualmente, somente três universidades brasileiras ainda mantêm este arquétipo da ênfase em EJA: UFMG, UFPB e UFRJ.

Nota-se que, após a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, a alternativa encontrada por grande parte dos cursos de Pedagogia brasileiros foi a de realocar a formação para a docência na EJA para disciplinas, teóricas ou práticas na modalidade obrigatória/optativa. Com isso, observamos a diminuição do espaço reservado ao campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos nas IES brasileiras. Fato que vai de encontro com a permanente demanda em potencial de EJA no país (GRÁFICO 1).

Sabe-se que uma pequena parte dos educadores da EJA provém dos cursos de Pedagogia que apresentam alguma ênfase ou habilitação para a área, inclusive o da UFMG, mas quem são os egressos do curso de Pedagogia que optaram pela Formação Complementar em EJA? Por que a escolheram? O que tem 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 egressos enfrentaram dificuldades para trabalhar na área da EJA?

São essas questões que pretendemos responder no capítulo 4, em que as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa serão subsídios para nossa análise.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERCURSOS METODOLÓGICOS: a pesquisa de campo**

Caracterizamos esta pesquisa como predominantemente qualitativa, em que houve uma etapa quantitativa inicial de levantamento de dados e aplicação de questionários. A posteriori realizamos entrevistas semiestruturadas e um seminário de discussão com os egressos, intitulado de *Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG*, onde foram discutidas questões atinentes às trajetórias acadêmicas e profissionais de estudantes atuais e egressos, que cursam/cursaram a Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia da UFMG.

Segundo Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características das quais destacamos quatro: 1) tem caráter descritivo; 2) ao pesquisador interessa mais o processo do que os resultados ou produtos; 3) a análise de dados é indutiva e, finalmente, 4) o dado mais importante são os significados que os sujeitos atribuem aos processos.

Deste modo, compreendemos que nosso estudo se caracteriza como uma investigação predominantemente qualitativa, na medida em que os dados utilizados foram ricos em pormenores descritivos. O estudo priorizou uma amostra de participantes significativa e privilegiou, essencialmente, a compreensão de elementos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2002), numa pesquisa qualitativa *o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte* (p. 168).

Tomamos a pesquisa de Soares (2008) como luz metodológica, por entender que uma pesquisa já concluída que teve seus procedimentos testados pode contribuir na construção de estratégias que deram bom retorno naquele estudo. Deste modo, o estudo de Soares também passou por uma fase de aplicação de questionários que foram analisados e deram subsídios para a escolha dos entrevistados. Naquela época, após esses dois momentos surgiu, por parte dos egressos que atuavam na EJA, uma demanda por retornar à FaE a fim de socializar os desafios que estavam enfrentando na prática. A equipe de pesquisa, interessada nesta demanda, promoveu quatro seminários para a discussão das condições de formação e atuação dos educadores de EJA, com

a participação dos sujeitos da pesquisa. Esses momentos também fizeram parte da coleta de dados do estudo (SOARES, 2008).

Na parte inicial quantitativa da pesquisa, entramos em contato com o Colegiado do curso de Pedagogia da UFMG, com o intuito de conhecer o real panorama da Formação Complementar em EJA no curso durante o período que compreende os anos de 2003 e 2013, a fim de descobrir quem foram as pessoas que se formaram naqueles anos e que optaram pela FC em EJA<sup>51</sup>. Durante esses 10 anos formaram-se em Pedagogia na UFMG 1.325 pessoas. Destas, 88 optaram pela Formação Complementar em EJA e outras 44 iniciaram a ênfase, mas não a concluíram.

### **3.1. Em busca do elo perdido: os egressos**

Encontrar os egressos nos tomou mais tempo do que o previsto e as ferramentas que mais colaboraram para esta busca foram as Redes Sociais.

Muitos são os desafios na realização desse tipo de estudo [com egressos], basicamente por conta da dificuldade de localização dos sujeitos: na maior parte das vezes, os bancos de dados referentes a endereços e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior; além da própria disponibilidade do egresso em ceder parte de seu tempo, muitas vezes escasso, para responder a um questionário ou entrevista. As referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo (SILVEIRA e CARVALHO, 2012, p. 45 e 46).

Nossa primeira tentativa foi por meio dos e-mails coletados no levantamento realizado em parceria com o Colegiado do curso e no arquivo pessoal do professor de algumas disciplinas da Formação Complementar, Leôncio Soares. Muitos e-mails voltaram e pouquíssimas pessoas responderam a este primeiro contato, portanto, foi necessário pensar em outra alternativa. Neste momento, as Redes Sociais surgiram como uma opção que pudesse nos trazer maior retorno:

---

<sup>51</sup> Esta etapa foi muito morosa, pois não havia uma lista com esses nomes. Foi preciso checar o histórico de cada aluno no sistema de Graduação da Universidade, sistema esse que só pode ser acessado por um funcionário da UFMG.



Para Deans (2008)<sup>52</sup>, rede social é um conceito da sociologia que tem envolvido vários estudos desde finais de 1800 até aos nossos dias. Entre 1950 e 1970, a cunhagem do termo rede social e a sua análise tornou-se mais convencional, evoluindo rapidamente. Assim, o desenvolvimento das redes teve como apoio a teoria dos seis graus de separação, criada em 1967 por Instaley Milgram, segundo a qual são necessárias apenas a ligação de seis amigos para que duas quaisquer outras pessoas estejam, também, ligadas (Nascimento, 2008)<sup>53</sup> (PATRÍCIO e GONÇALVES, 2010, p. 5).

Segundo Júlio Cezar Matos Pereira (2011), *as comunidades virtuais presentes na internet, formadas através de sites de relacionamentos ou de pesquisas, nos mostram as inovações na socialização de homens e mulheres intermediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (PEREIRA, 2011, p. 83). Maria Aparecida Moura (2007) aponta que as TIC aumentaram os laços sociais entre os usuários de dispositivos eletrônicos, levando a crer que a adesão às comunidades virtuais não contribui para o isolamento social (MOURA, 2007, p.86).*

Estudos e pesquisas tem comprovado que as comunidades virtuais/redes sociais tem sido muito bem aceitas em todo o mundo, inclusive no Brasil (CRUZ et al, 2014; JULIANI et al., 2012; PATRÍCIO e GONÇALVES, 2010; PEREIRA, 2011; VIEIRA et al., 2010). Tendo isso em vista, construímos uma página com informações sobre a pesquisa no *Facebook*<sup>54</sup> (FIG. 1), maior rede social do mundo da atualidade segundo o site *Social Networking Watch*, ultrapassando um bilhão de usuários, onde *pode-se visitar a página de outras pessoas e ver as publicações disponibilizadas de forma pública. Existem neste espaço virtual recursos que permitem a socialização de textos, imagens, vídeos, links (CRUZ et al, 2014). Intencionávamos, com a criação dessa página, tornar nosso contato com os egressos (que seria por meio digital) mais confiável e suscitar neles maior disposição em contribuir com nosso estudo.*

---

<sup>52</sup> DEANS, P. C. *Social Software and Web 2.0 Technology Trends*. New York: Information Science Reference, 2008.

<sup>53</sup> NASCIMENTO, J. S. *Relacionamento Virtual: uma reflexão a partir da teoria Aristotélica da amizade. Prometeus Filosofia em Revista*, Ano 1 - n.º 2 Julho-Dezembro, 2008.

<sup>54</sup> O *Facebook* foi lançado em 2004, a princípio figurava como uma rede de relacionamento restrita aos universitários de Harvard. Foi aberto ao público mundial em 2006 (JULIANI et al., 2012).

A partir daí iniciamos nova busca aos egressos, porém agora pelo *Facebook*. No primeiro dia encontramos a maior parte deles. Nosso contato se deu da seguinte forma: enviávamos uma mensagem pedindo sua colaboração com a pesquisa e compartilhávamos o endereço digital da Página da pesquisa no *Facebook*<sup>55</sup>. Essa estratégia nos deu um ótimo retorno: a maioria das pessoas respondeu-nos rapidamente se disponibilizando a contribuir com o estudo. Desde então, mantivemos contato com os egressos por meio desta rede social, postando notícias sobre o andamento da pesquisa. Aos poucos fomos encontrando mais pessoas por meio de “amigos em comum”.



FIGURA 1 – Página da pesquisa criada no *Facebook*.

Fonte: [www.facebook.com/ejapedagogiaufmg](http://www.facebook.com/ejapedagogiaufmg)

Pouco a pouco, encontramos grande parte dos egressos<sup>56</sup>. Ao passo que íamos encontrando-os encaminhávamos o questionário para que respondessem. Dos 88 totais, soubemos do falecimento de uma egressa e não conseguimos nenhum contato de 18 pessoas. Sendo assim, o universo real de sujeitos que trabalharemos nesta dissertação será de 69 pessoas, sendo 58 mulheres (87%) e 11 homens (12,5%). Nesta amostra, nota-se o número expressivo de estudantes do sexo feminino. Aspecto que corrobora com as estatísticas oficiais e com as pesquisas sobre o perfil do estudante de

<sup>55</sup> [www.facebook.com/ejapedagogiaufmg](http://www.facebook.com/ejapedagogiaufmg).

<sup>56</sup> Esta etapa também foi morosa e dispendeu mais tempo do que o planejado. É importante destacar um aspecto que facilitou muito nossa busca pelos egressos: por ser ex-aluna do curso e meu orientador professor, havia algumas pessoas que ainda mantínhamos contato.

Pedagogia no Brasil (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; VARGAS, 2016; NOGUEIRA e FLONTINO, 2014).

### 3.2. Questionário e perfil dos egressos participantes

Formulamos um questionário (ANEXO A), com cinco blocos de questões que versavam sobre a escolha do curso de Pedagogia pelo participante; sua vivência acadêmica e profissional no curso; sua escolha pela Formação Complementar em EJA; suas expectativas ao se formar e sobre sua inserção e atuação no campo profissional.

Optamos por um modelo de formulário estruturado. Dentre as vantagens deste tipo de questionário, destacamos que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas. Segundo Christian Laville e Jean Dionne (1999), a padronização das questões assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, isto facilita a compilação e a comparação de respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico no momento de análise.

Optamos por utilizar o recurso "Formulários Google" para facilitar tanto no preenchimento quanto na categorização das respostas. Essa ferramenta gratuita do *Google* permite a criação de formulários *online*, que podem ser compartilhados por qualquer meio digital (e-mails, redes sociais, chats, etc.), por isso mesmo facilita no retorno, pois não é necessário baixar um arquivo, preencher, salvar e reencaminhar. Com alguns minutos é possível acessar o questionário, responder as questões e enviar de volta. Dessa forma, também evitamos possíveis transtornos causados por *malwares* – *softwares* capazes de causar grande transtorno em aparelhos eletrônicos, comumente conhecidos como vírus digitais<sup>57</sup>. Além disso, este recurso já elabora os gráficos e planilhas

---

<sup>57</sup> <https://www.infowester.com/malwares.php>.

com as respostas dos respondentes, fornecendo um banco de dados, o que também facilita no momento da análise<sup>58</sup>.

Enviamos o instrumento por e-mail aos sujeitos encontrados no levantamento inicial. Optamos por ele visto que pode ser um facilitador na devolução do mesmo, pois o participante o acessa por um link no e-mail e o responde na plataforma on-line. Essa estratégia facilita o retorno já que não necessita de impressão e envio por correio ou responder àquele e-mail enviado com o formulário respondido.

Dentre as vantagens deste tipo de pesquisa, Daniel Gonçalves (2008) destaca o alcance global, na medida em que grande parte da população mundial encontra-se conectada à Internet; economia de tempo, pois reduzem o tempo gasto com trabalho de campo e coleta de dados in loco; facilidade de coleta e tabulação de dados; baixo custo de aplicação e administração, visto que não é necessário dispendir custos com postagens de questionários via correio; preenchimento obrigatório de perguntas, desta forma, aumenta-se a representatividade dos dados coletados, visto a impossibilidade de deixar questões em branco.

No período entre julho e dezembro do ano de 2016 o questionário foi encaminhado a 69 pessoas, das quais, obtivemos retorno de 40. O que corresponde a uma taxa de 60%, considerada alta de acordo com a literatura da área. Segundo Malhotra<sup>59</sup> (2004 *apud* Gonçalves, 2008), a baixa taxa de resposta é a principal desvantagem associada à realização de uma pesquisa pela internet. Atribuímos essa alta taxa de resposta às estratégias metodológicas empregadas, que visaram maior aproximação com os sujeitos da pesquisa como a criação de uma página sobre a pesquisa numa rede social muito utilizada nos dias atuais; a realização de um Encontro com os egressos participantes, que contribuiu proporcionando maior diálogo entre sujeitos pesquisados e pesquisadores, na medida em que, o retorno à Universidade trouxe aos egressos lembranças do tempo em que cursaram a graduação, e

---

<sup>58</sup> Para mais informações acesse: <https://www.google.com/forms/about/>.

<sup>59</sup> MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

assim, colaborou com uma maior “abertura” e solicitude do participante com relação à pesquisa. Citamos ainda, dois aspectos que possam ter contribuído: a proximidade ainda existente com alguns alunos egressos que nos auxiliaram a encontrar mais colegas e a afetividade dos mesmos com a Educação de Jovens e Adultos e com professores do curso, ao entrar em contato com alguns ex-estudantes ouvíamos relatos saudosos sobre a época em que estudaram na FaE.

O questionário cumpriu com o objetivo de coletar informações da trajetória acadêmica e profissional dos egressos para então, nos auxiliar a selecionar os entrevistados. Por meio das respostas ao formulário, também foi possível traçar o perfil dos egressos da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG entre 2003 e 2013 (QUADRO 5).

## QUADRO 5

Perfil dos egressos da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG entre 2003 e 2013 (continua)

<b>Respondente de número</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Como se declaram</b>	<b>Cidade natal</b>	<b>Onde cursou a maior parte da Educação Básica</b>	<b>Estudou na EJA em algum momento de sua escolarização</b>	<b>Ano de conclusão do curso de Pedagogia</b>	<b>Fez monografia</b>	<b>Participou como membro do Diretório Acadêmico</b>
1.	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2013	Não	Não
2.	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Preto(a)	Piumhi	Rede pública de ensino	Não	2009	Não	Não
3.	M	entre 41 e 50 anos	Pedagogo	Branco(a)	Pará de Minas	Rede pública de ensino	Não	2005	Não	Não
4.	M	entre 31 e 40 anos	Professor	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede particular de ensino	Não	2005	Sim	Sim
5.	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Preto(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2010	Não	Não
6.	F	entre 31 e 40 anos	Professora	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2007	Não	Não
7.	F	entre 41 e 50 anos	Professora	Pardo(a)	Rio de Janeiro	Rede particular de ensino	Não	2004	Não	Não
8.	F	entre 41 e 50 anos	Aux. Secretária/ Prof. Comerciária	Preto(a)	Vespasiano	Rede pública de ensino	Sim	2013	Não	Não
9.	M	entre 51 e 60 anos	Educador ambiental	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2003	Sim	Sim
10	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2004	Não	Sim
11	F	mais de 61 anos	Professora	Branco(a)	Abaeté - MG	Rede pública de ensino	Não	2003	Não	Sim
12	F	entre 31 e 40 anos	Professora	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2014	Não	Não
13	F	entre 41 e 50 anos	Artesã	Pardo(a)	Itanhém-Bahia	Rede particular de ensino	Não	2013	Não	Não
14	F	entre 20 e 30 anos	Pedagoga e Empresária	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede particular de ensino	Não	2011	Não	Não
15	F	entre 31 e 40 anos	Coordenadora de projetos	Preto(a)	Pedro Leopoldo	Rede particular de ensino	Não	2010	Não	Não

QUADRO 5

Perfil dos egressos da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG entre 2003 e 2013 (continua)

Respondente de número	Gênero	Idade	Profissão	Como se declaram	Cidade natal	Onde cursou a maior parte da Educação Básica	Estudou na EJA em algum momento de sua escolarização	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Fez monografia	Participou como membro do Diretório Acadêmico
16	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2013	Não	Não
17	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga-Coordenadora de projetos sociais	Preto(a)	Corinto /MG	Rede pública de ensino	Sim	2009	Não	Não
18	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede particular de ensino	Não	2012	Não	Não
19	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Branco(a)	Belo Horizonte/ MG	Rede pública de ensino	Não	2003	Não	Não
20	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2013	Não	Não
21	F	entre 31 e 40 anos	Professora	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2008	Sim	Não
22	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Guaraciaba MG	Rede pública de ensino	Não	2013	Sim	Não
23	F	entre 31 e 40 anos	Gestora Pública	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2008	Não	Não
24	F	entre 20 e 30 anos	Professora e auxiliar de secretaria escolar	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2011	Não	Não
25	F	entre 41 e 50 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2004	Não	Não
26	M	entre 51 e 60 anos	Professor	Pardo(a)	BH	Rede pública de ensino	Não	2003	Não	Não
27	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Pardo(a)	Bh	Rede pública de ensino	Não	2012	Não	Não
28	F	entre 20 e 30 anos	Professora municipal	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede particular de ensino	Não	2012	Não	Não
29	F	entre 20 e 30 anos	Professora da Educação Infantil - Rede Municipal de BH	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2014	Sim	Não
30	F	entre 31 e 40 anos	Professora	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2009/2	Não	Não

## QUADRO 5

Perfil dos egressos da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG entre 2003 e 2013 (conclusão)

Respondente de número	Gênero	Idade	Profissão	Como se declaram	Cidade natal	Onde cursou a maior parte da Educação Básica	Estudou na EJA em algum momento de sua escolarização	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Fez monografia	Participou como membro do Diretório Acadêmico
31	F	entre 20 e 30 anos	Funcionária Pública (auxiliar de secretaria)	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2011	Não	Não
32	F	entre 41 e 50 anos	Professora	Pardo(a)	Carmo do Paranaíba	Rede pública de ensino	Não	2013	Não	Não
33	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2004	Não	Sim
34	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Preto(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Sim	2013	Não	Não
35	M	entre 51 e 60 anos	Bancário	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede particular de ensino	Não	2003	Não	Sim
36	F	entre 31 e 40 anos	Diretora de Ensino	Branco(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2008	Sim	Não
37	F	entre 31 e 40 anos	Professora da Rede Municipal de BH	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2007	Não	Sim
38	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Pardo(a)	Belo horizonte	Rede pública de ensino	Não	2008	Não	Sim
39	F	entre 31 e 40 anos	Pedagoga	Amarelo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Sim	2012	Não	Não
40	F	entre 20 e 30 anos	Professora	Pardo(a)	Belo Horizonte	Rede pública de ensino	Não	2013	Não	Não

Fonte: Respostas ao questionário: ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA (ANEXO A).

Os egressos são, em sua maioria, mulheres (87,5%) com idade entre 20 e 40 anos (75%) que se autodeclaram pardos (50%) ou brancos (32,5%), cursaram a maior parte da Educação Básica na rede Pública de ensino (80%), nascidos em Belo Horizonte (74,4%), atuando em profissões relacionadas com a área da educação (GRÁFICO 2). Dos respondentes, quatro pessoas cursaram a EJA em algum momento de sua escolarização, oito foram membros



do Diretório Acadêmico Walquíria Afonso Costa FaE/UFMG e seis apresentaram monografia de final de curso, dos quais dois com temática relacionada a área da EJA (GRÁFICO 3). Os dados encontrados em nossa amostra reafirmam os resultados das pesquisas sobre o perfil dos estudantes de cursos de Licenciatura e Pedagogia:

De modo geral os cursos de formação de professores atraem um público composto predominantemente por estudantes oriundos das camadas populares, que ingressam no ensino superior com idade mais elevada do que a dos demais universitários, em sua maioria egressos da rede pública de educação básica (VARGAS, 2016, p. 109).

Apesar das semelhanças, os estudantes da Pedagogia apresentam certas desvantagens em relação aos alunos das demais Licenciaturas. Michely Vargas (2016) realizou um levantamento de pesquisas sobre os perfis desses estudantes e evidenciou que *de modo geral, os pedagogos exibiam mais desvantagens em relação às práticas culturais quando comparados aos demais licenciados, como por exemplo, no que diz respeito ao domínio de outros idiomas* (p. 111).

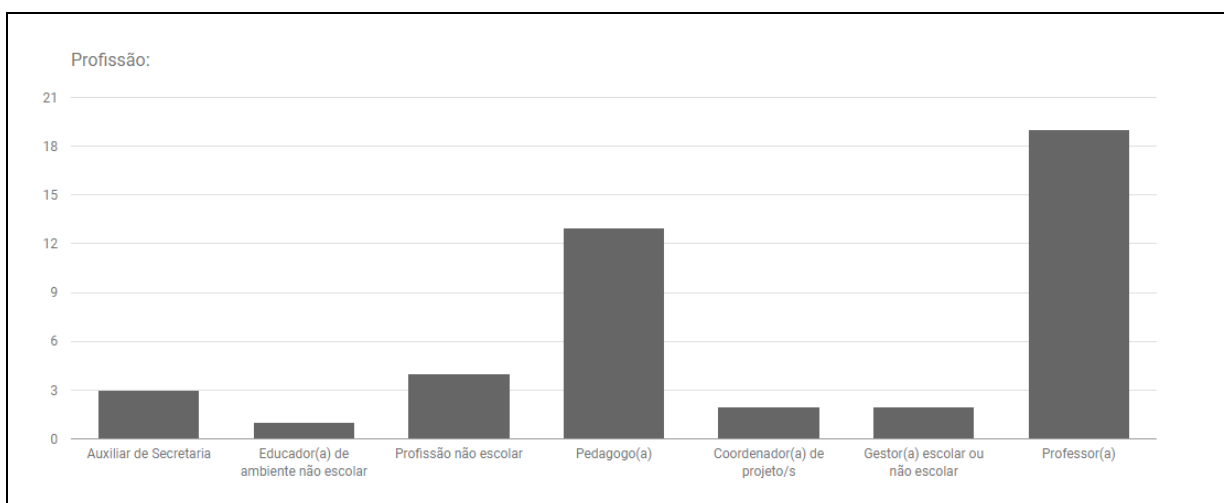


GRÁFICO 2 - Profissão atual dos egressos do curso de Pedagogia que cursaram a Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos entre 2003 e 2013

Fonte: Respostas ao questionário: ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA (ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Com relação a atuação profissional dos egressos enquanto ainda cursavam a Pedagogia, os Projetos de Extensão<sup>60</sup>, de Iniciação à Docência (PIBID) e de Iniciação Científica (IC) na área da EJA figuraram como possibilidade de trabalho para pouco mais da metade (28) (GRÁFICO 4).

Vivenciaram a experiência da Extensão 18 egressos (GRÁFICO 3), o Projeto que teve maior participação dos estudantes foi o PROEF 1. Como é o único voltado à alfabetização de adultos ele acolhe mais estudantes de Pedagogia do que os outros. Segundo nossos dados, todos os 18 estudantes que atuaram na Extensão Universitária da UFMG também estiveram vinculados a Projetos de IC voltados a temática da EJA em algum momento de sua formação. No entanto, sete egressos trabalharam somente com pesquisa acadêmica sobre EJA na Iniciação Científica (GRÁFICO 4), não se envolvendo em nenhum Projeto de Extensão, dos quais cinco defenderam monografia (duas sobre a EJA) e cursaram ou estão cursando pós-graduação (especialização ou mestrado). Notamos que os egressos que voltaram a sua formação somente para o eixo da pesquisa acadêmica continuaram a perseguir a carreira científica após se formar, ainda que não permanecessem pesquisando a Educação de Jovens e Adultos.

Como o PIBID-EJA é um Projeto recente na Universidade Federal de Minas Gerais<sup>61</sup>, pouquíssimos egressos do nosso recorte temporal atuaram como bolsistas: somente três que se formaram entre 2010 e 2013 (GRÁFICO 4).

---

<sup>60</sup> Os Projetos de Extensão de EJA da Universidade fazem parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, que compreende as etapas do Ensino Fundamental e médio por meio do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º segmento (PROEF 1) e 2º segmento (PROEF 2) e do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). Os projetos contam com alunos/bolsistas das licenciaturas para atuarem como professores-monitores nas turmas que se dividem em três níveis: iniciantes, continuidade e concluintes.

<sup>61</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi implementado, em nível nacional, através do edital MEC/CAPES/FNDE, em novembro de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. O PIBID/FaE/UFMG foi pioneiro nesse edital. Com atuação inicial nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, o programa foi expandido e atualmente responde por 21 subprojetos, sendo incluídas as áreas de Pedagogia (EJA e Séries Iniciais), Pedagogia (Coordenação Pedagógica), Pedagogia (Educação Infantil), Artes Integradas, Teatro, Sociologia, História, Geografia, Licenciatura do Campo, Educação Indígena, Educação Física, Música, Dança, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes Visuais, a partir dos editais de 2010 e 2012 (Histórico PIBID FaE/UFMG. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page\\_id=18](http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18). Acesso em jul. 2017).

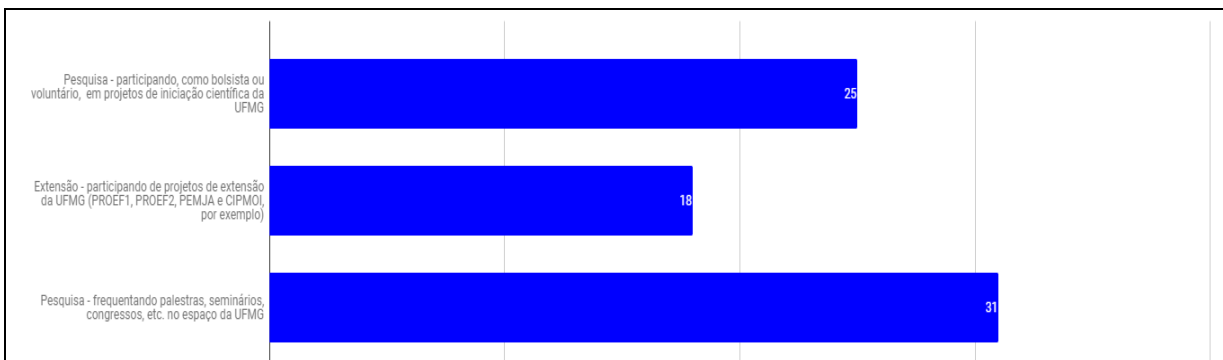


GRÁFICO 3 – atuação dos egressos em Projetos de Extensão ou de Iniciação Científica na área da EJA enquanto cursavam a Pedagogia

Fonte: Respostas ao questionário: ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA (ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

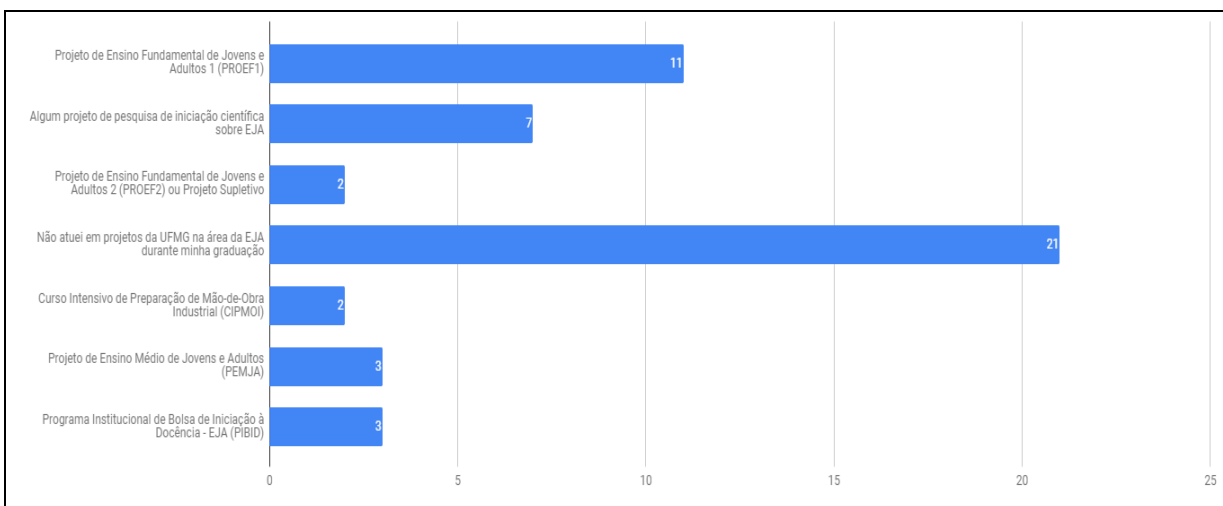


GRÁFICO 4 – Projetos da UFMG em que os egressos atuaram durante sua graduação em Pedagogia.

Fonte: Respostas ao questionário: ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA (ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

### 3.3. O processo de escuta: as entrevistas

À medida que os questionários iam sendo devolvidos, analisávamos as informações trazidas por eles para então seguirmos para a fase de entrevistas individuais. Não definimos, a priori, o número de entrevistados antes de iniciar o levantamento dos sujeitos, pois entendemos, assim como Rosa e Arnoldi (2008) que:

A heterogeneidade propicia uma maior quantidade de dados qualitativos para os resultados da entrevista e que na pesquisa qualitativa não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa (p. 53).

Os sujeitos, de acordo com as realidades que foram aparecendo nos questionários, que nos trouxeram indícios para determinar os critérios de escolha dos entrevistados, já que *o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem* (BRANDÃO, 1984, p. 12).

Deste modo, os critérios eleitos para escolha dos entrevistados foram: i) diversidade de trajetória acadêmica: procuramos selecionar pessoas com diferentes percursos acadêmicos; ii) heterogeneidade de trajetória profissional, ou seja, egressos que estão atuando, que não estão atuando e que nunca atuaram na EJA; iii) diversidade de gênero: visto o reduzido número de homens em nossa amostra, procuramos entrevistar pelo menos um deles<sup>62</sup>; iv) variedade de ano de conclusão: selecionamos pelo menos um egresso formado em cada grupo a seguir: anos iniciais (2003 a 2006), intermediários (2007 a 2009) e finais (2010 a 2013) do período da pesquisa.

Objetivando compreender aspectos distintos da formação inicial e da atuação profissional dos egressos é que priorizamos esta variedade de critérios. Entendemos que quanto mais plural é a amostra, maior a diversidade

---

<sup>62</sup> Do total da amostra deste estudo (88 pessoas), 12,5% são do gênero masculino, totalizando 11. Conseguimos contatar oito e obtivemos resposta ao questionário de quatro, no entanto, somente um se disponibilizou a conceder-nos uma entrevista.

de pontos de vista dos depoimentos, alargando assim, nossa capacidade de cruzamento de informações. Portanto, escolhemos seis pessoas da amostra inicial para serem entrevistadas: Ana, Anny, Bárbara, Catarina, Luiz Francisco e Nádia (QUADRO 6). Seguindo os critérios éticos de anonimato, os nomes dos entrevistados utilizados neste estudo não correspondem a realidade. Sugerimos que os próprios sujeitos se autodenominassem. Cada um escolheu seu codinome de acordo com os critérios mais diversos. Os apresentaremos com mais detalhes no Capítulo 4.

Optamos pela entrevista semiestruturada, em relação a outras técnicas, por apresentar vantagens como permitir obtenção de grande riqueza informativa por serem dotadas de um estilo aberto já que se utilizam de questionamentos semiestruturados, ou seja, não completamente estanques. Além disso, no momento da entrevista ela proporciona ao entrevistador oportunidade de esclarecimentos junto ao sujeito, possibilitando a inclusão/alteração do roteiro inicial com maior flexibilidade do que em um roteiro estruturado (ROSA e ARNOLDI, 2008). A entrevista semiestruturada permite ainda que:

O sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e também mais subjetivo. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (idem, p. 31).

Por ser uma pesquisa com egressos e a temática principal da entrevista estar atrelada a situações já ocorridas, optamos por manter uma ordem cronológica na construção do roteiro da entrevista: a fim de facilitar suas memórias, iniciávamos a entrevista pela escolha do curso de Pedagogia, passando pela trajetória do egresso enquanto estudante do curso e da FC em EJA, culminando na sua trajetória profissional após se formar. As entrevistas foram realizadas em locais e horários sugeridos pelos sujeitos e apenas uma não foi realizada nas dependências da Universidade Federal de Minas Gerais.

## QUADRO 6

### Perfil dos egressos entrevistados

<b>Codiname</b>	<b>Ana</b>	<b>Anny</b>	<b>Bárbara</b>	<b>Catarina</b>	<b>Luiz Francisco</b>	<b>Nádia</b>
<b>Idade</b>	33 anos	30 anos	28 anos	63 anos	44 anos	34 anos
<b>Profissão</b>	Professora municipal BH/MG	Professora municipal Nova Lima/MG	Professora municipal BH/MG e empresária	Professora municipal BH/MG	Servidor da UFMG e sócio-diretor de uma escola de EI	Professora municipal BH/MG
<b>Ensino Médio/Ano conclusão</b>	Escola Pública/2001	Escola Pública/2004	Escola Particular/2006	Escola Particular/1973	Escola Pública/1993	Escola Pública/2000
<b>Cursou Pedagogia entre</b>	2004-2008	2006-2010	2007-2012	1999-2003	2000-2005	2003-2007
<b>Outras FC cursadas</b>	Gestão. (Não cursou FC em EJA)	Só cursou a EJA.	Só cursou a EJA.	Gestão	Alfabetização e Letramento	Gestão; Alfabetização e Letramento
<b>Destaques da trajetória profissional na EJA</b>	Fez parte da equipe de EJA na SMEd/BH. Professora de EJA da Rede Municipal de BH. Professora de disciplinas de EJA no Ensino Superior.	Professora de EJA em uma escola confessional.	Nunca atuou na EJA.	Foi coordenadora pedagógica da EJA em uma escola confessional.	Fundou e atuou como professor num projeto que alfabetizava adultos na periferia de BH.	Atuou como coordenadora em uma escola comunitária em BH.
<b>Destaques da trajetória acadêmica</b>	Monitora no PROEF 1 e PROEF 2.  Mestrado e doutorado sobre EJA.	Monitora no PROEF 1.  Iniciação Científica (EJA).  Mestrado sobre EJA.	Intercâmbio internacional.	Coordenadora pedagógica no PEMJA, PROEF 1 e PROEF 2.  Mestrado sobre EJA.	Monitor no PROEF 1.	Membro do DA.  Monografia sobre o pedagogo.  Mestrado sobre educação popular.

Fonte: Informações cedidas pelos participantes no momento da entrevista individual.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Também realizamos entrevistas com coordenadores da Pedagogia e ex-diretores da FaE/UFMG, buscando compreender mais sobre o histórico da Formação Complementar.

### 3.4. O (re)Encontro

Ao final das entrevistas seguimos para a última etapa de coleta de dados produzidos: a realização de um fórum de discussão com os egressos, onde foram abordadas questões atinentes às trajetórias acadêmicas e profissionais de estudantes que cursam/cursaram a Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia da UFMG.

Nomeamos este momento de *Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG*. O Encontro aconteceu na Faculdade de Educação da UFMG numa manhã de sábado do mês de setembro de 2016 (FIG. 2). Este dia foi escolhido de maneira a favorecer a participação do maior número possível de pessoas. Assim, compareceram ao Encontro 10 egressos e 7 estudantes da Formação Complementar em EJA.

**Encontro de ex-alunos da Pedagogia:**  
**30 anos** **EJA na FaE/UFMG**

**Programação**

- Retorno da pesquisa: o que temos feito até aqui?  
Rafaela & Leôncio Soares
- Criação da ênfase em EJA no curso de Pedagogia da UFMG em 1986: como chegamos aos 30 anos?  
Profª Convidada Maria Amélia Giovanetti  
(Também conhecida como Amelinha, foi professora da Faculdade de Educação da UFMG, atuando como pesquisadora e professora nas temáticas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Participou ativamente do processo de criação da habilitação em *Educação de Adultos* no curso de Pedagogia da UFMG, em 1986, e aposentou-se em 2005.)
- Palavra aberta aos estudantes atuais e egressos para expressar suas experiências na Pedagogia e na Educação de Jovens e Adultos, bem como, questões que gostariam de colocar sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
- Confraternização

24 set. - 9h às 12h  
Sala de Teleconferências  
FaE/UFMG

Figura 2: Programação do Encontro de ex-alunos da Pedagogia promovido pela pesquisa

Fonte: arquivo da pesquisa.

Para nossa pesquisa, o Encontro foi uma oportunidade de coleta de informações sobre ex-alunos que não foram contempladas no questionário.

Também possibilitou aos participantes egressos<sup>63</sup> tecer reflexões sobre o campo da EJA e sobre as condições de trabalho dos educadores, na medida em que socializavam suas experiências profissionais e os significados que atribuíram à sua formação inicial (QUADRO 7).

**QUADRO 7**  
Participantes egressos do Encontro de ex-alunos da Pedagogia

<b>Participante / Sexo (F/M)</b>	<b>Atuação profissional enquanto graduando/a</b>	<b>Atuação profissional depois de graduado/a</b>	<b>Ano formatura</b>
A. F	Bolsista de IC em EJA	Professora de EJA em escola confessional e professora da EI na PBH	2008
B. F	Professora contratada EF na Prefeitura de Contagem	Professora do EF na PBH	2008
C. F	Monitora CIPMOI	Capacitação profissional de adultos trabalhadores da área de saneamento ambiental (EJA não escolar)	2011
D. F*	Coordenadora PROEF 1, 2 e PEMJA.	Coordenadora da EJA numa escola confessional e professora do EF na PBH	2003
E. M	Atuou no Programa BB Educar, voltado para jovens e adultos.	Bancário. “Eu estou fazendo o curso de Ciências do Estado. Como eu estou pretendendo me aposentar, no máximo, ano que vem, eu quero retomar a área de educação e trabalhar na área de educação ambiental”	2003
F. F	Bolsista de IC em EJA	Coordenadora do PBA, auxiliar de secretaria escolar na PBH, professora de EF em escola estadual em BH.	2011
G. F	Estagiária na EJA de uma escola particular em BH	Auxiliar de secretaria escolar na PBH.	2011
H. F*	Comerciária	Professora de uma ONG que atende adolescentes em situação de semiliberdade; auxiliar de secretaria escolar na PBH; professora particular de reforço escolar; comerciária.	2013
I. F	Voluntária como auxiliar de sala de aula numa turma de EJA em uma escola municipal de BH	Professora de uma ONG que atende adolescentes em situação de semiliberdade; professora alfabetizadora de idosos em um projeto social ligado a uma indústria pesada de borracha para mineração.	2013
J. F	Secretária no PROEF 2	“Eu agora tô fazendo biblioteconomia que não tem a ver, mas também tem eu vou tentar ver se eu junto as duas coisas, mas é porque na EJA é difícil né? Se eu achar alguma coisa na EJA eu vou na mesma hora, mas tô procurando ainda. E o concurso eu fiz também, mas parece que eles não estão chamando o pessoal, mas a gente não pode desistir vale a pena”.	2014

Fonte: Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG, 2016.

Nota: A participante representada com a letra ‘D’ é a egressa entrevistada Catarina. A participante representada com a letra ‘H’ estudou na EJA na Educação Básica.

<sup>63</sup> Seguindo os critérios éticos de anonimato não revelamos a identidade dos participantes, desta forma, os representaremos neste estudo com as letras do alfabeto.



Os graduandos da Pedagogia que participaram do Encontro falaram de seus planos para o futuro, tanto no curso, quanto profissionalmente: quais experiências ainda queriam ter na sua formação e quais eram suas aspirações profissionais futuras. Muitos com o desejo de seguir carreira como docente na EJA e outros, na área da pesquisa acadêmica com planos de apresentar monografia (QUADRO 8).

#### QUADRO 8

##### Graduandos que participaram do Encontro de ex-alunos da Pedagogia

Participante/ Sexo (F/M)	Atuação profissional enquanto graduando/a	Aspirações futuras	Período em curso
K. F	Monitora do PROEF 1	“Eu espero trabalhar como professora de EJA é o que eu quero, espero atuar na EJA e espero atuar também na educação infantil, nesses dois extremos.”	9º
L. F	Monitora do PROEF 1	“Buscar agora a oportunidade no PROEF 2 e no PIBID, se eu conseguir e ter a formação em educador social e EJA”	5º
M. F	Monitora de disciplinas de EJA na Pedagogia, secretária PROEF 2	...	7º
N. F	Monitora PROEF 1	...	7º
O. F*	Monitora voluntária PROEF 1	“eu vou voltar e me formar lá em Buenos Aires, então volto assim, outra pessoa, muito diferente e muito feliz e com muitas novas ideias e perguntas para fazer”	2º
P. F	Bolsista de IC na EJA	...	10º
Q. F	Bolsista de IC na EJA	“quero fazer monografia na área, quero seguir”	6º

Fonte: Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG.

Nota: A participante representada com a letra ‘O’ foi aluna intercambista internacional, oriunda da Universidade de Buenos Aires (UBA)/Argentina.

As discussões geradas por meio da reaproximação dos egressos à universidade ainda contribuíram para que pudessem refletir sobre sua atuação, pois *mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir* (BRANDÃO, 1984, p. 12):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Além disso, as discussões suscitadas no Encontro ajudaram na complementação de informações que a entrevista não contemplou. Desta forma, ele foi utilizado como proposta metodológica a fim de reduzir as limitações da entrevista como a falta de observação direta e participante dos grupos, que, muitas vezes contribuem com análises e verificações; sabendo também que a entrevista não produz o tipo de informação que a investigação em grupo fornece, em que se destaca os efeitos da “*sinergia*”, próprio da situação grupal (ROSA e ARNOLDI, 2008).

Esta etapa de coleta de dados funcionou como um terceiro complemento na triangulação dos dados. Segundo Uwe Flick (2009), o cruzamento de informações por meio de mais de um método amplia as atividades da pesquisa visando à promoção da qualidade do estudo, desta forma, agrega maior confiabilidade aos resultados obtidos, na medida em que, contribui com uma visão mais holística dos elementos analisados.

O Encontro contou com a participação de estudantes egressos e atuais da Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia da UFMG. Convidamos a professora aposentada da Faculdade de Educação, Maria Amélia de Castro Giovanetti, que pode trazer à luz um pouco do histórico da EJA na FaE/UFMG<sup>64</sup> e, além disto, suscitar - por meio deste relato histórico – maior disponibilidade nos participantes em comentar sobre suas experiências (FIG. 3 e 4).

---

<sup>64</sup> Sobre o histórico do campo da EJA na FaE/UFMG ver GIOVANETTI (2000).



FIGURA 3 - Recepção dos egressos com painel de fotos e lanche no Encontro de ex-alunos da Pedagogia  
Fonte: arquivo da pesquisa



FIGURA 4 - Roda de Conversa no Encontro de ex-alunos da Pedagogia  
Fonte: arquivo da pesquisa

Inspirados na dinâmica do Grupo Focal, reunimos um grupo de pessoas com uma vivência acadêmica comum (ter cursado ou estar cursando a FC em EJA), a fim de aproveitar suas respostas e reações para acrescentar dados em nossa análise (LAVILLE e DIONNE, 1999). No entanto, não caracterizamos este momento como um Grupo Focal, visto que não elaboramos um roteiro pré-estabelecido de questões a serem levantadas, assim como, não houve uma sequência de procedimentos mais rígidos conforme seria necessário num Grupo Focal (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Buscamos iluminações teóricas na pesquisa participante para respaldarmos nossos procedimentos metodológicos na construção do seminário, que teve características semelhantes a dos seminários/grupos de discussão/fóruns da Pesquisa-Ação, o que nos ajudou a pensar na construção de um seminário *com* os sujeitos e não *para* os sujeitos, entendendo que assim poderia haver contribuições para todos participantes: sujeitos e pesquisadores (BRANDÃO, 1984, grifos nossos).

Inicialmente, pensamos em ser uma oportunidade de discussão somente entre ex-alunos do curso, no entanto, após refletirmos sobre o caráter formador e de trocas de experiências desse momento, estendemos o convite aos estudantes que estavam cursando a Formação Complementar em EJA naquele momento. Avaliamos que esta participação foi bilateralmente proveitosa. Ao confrontarmos essas duas “gerações” de estudantes, foi possível estabelecer um paralelo entre as expectativas de quem ainda pretende atuar no campo da EJA e de quem já tentou atuar ou já atuou/atua na área.

A fim de prestar uma homenagem aos egressos, organizamos um painel de fotos – construído com o auxílio dos mesmos, que nos enviaram fotos da época em que fizeram o curso (FIG. 5). A princípio, pensamos na realização de, pelo menos, um seminário. Muitos se emocionaram ao “reviver” e lembrar algumas situações e propuseram a realização de mais um Encontro, no entanto, o tempo do mestrado nos impossibilitou de organizá-lo.



FIGURA 5 - Paineis de fotos cedidas pelos egressos para exposição no Encontro de ex-alunos da Pedagogia  
Fonte: arquivo da pesquisa

Concomitantemente com as etapas descritas acima, realizamos uma coleta de documentos que pudessem nos ajudar a reconstruir o histórico da habilitação em EJA no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais: atas de reuniões, grade curricular do curso, monografias defendidas (ANEXO B) e arquivos das reformas curriculares.

## **CAPÍTULO 4**

### **APONTAMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO:**

**as motivações, os significados e os impactos da formação inicial na atuação profissional dos egressos**

## 4.1. De quem são as vozes que escutamos?

Conforme explicitamos anteriormente, este estudo foi feito congregando-se dezenas de vozes. Procuramos escutá-las atentamente a fim de compreender profundamente o que desejavam nos dizer. Entrevistamos seis egressos e dialogamos com outros dez que estiveram presentes no Encontro de ex-alunos, além das sete graduandas em Pedagogia cursando a FC em EJA que também conversaram conosco naquela oportunidade. Afora estas vozes, ainda pudemos contar com depoimentos por meio dos questionários respondidos. Houve, inclusive, quem estivesse nestes três grupos: respondeu ao questionário, foi selecionado para a entrevista e participou do Encontro. No decorrer da dissertação trouxemos essas vozes sempre que possível. A seguir pretendemos apresentar mais elementos dos sujeitos que nos forneceram mais subsídios: os entrevistados.

### 4.1.1. Ana:

*“É uma homenagem a Santa Ana ou Nanã na Umbanda, que é protetora dos professores e representa a natureza feminina”<sup>65</sup>*

A primeira egressa entrevistada é natural de uma cidade do leste mineiro, Governador Valadares, tinha 33 anos quando conversou conosco e era professora de EJA na Rede Municipal de BH/MG e numa IES mineira, cursou Pedagogia na UFMG entre 2004 e 2008. Escolheu este curso porque “queria dar aula” e ser “professora de criança”.

Não cursou a Formação Complementar em EJA, mas sim Gestão porque seus colegas a incentivaram a optar por uma habilitação que ampliasse suas possibilidades de atuação profissional; além do mais, Ana disse não ter conhecimento da habilitação na época da escolha. No entanto, teve toda a sua trajetória acadêmica voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Por esta razão foi escolhida para fazer parte do nosso recorte como a única que não

---

<sup>65</sup> A epígrafe é a justificativa de cada egresso para o codinome escolhido para si.

optou pela FC em EJA. Seu depoimento poderia auxiliar-nos a compreender as razões pelas quais os estudantes optavam por outras Formações Complementares em detrimento da FC em EJA.

Logo no início do curso participou de seleção para ser bolsista da biblioteca de um dos Projetos de Extensão em EJA da UFMG (PROEF 2): “e ai eu conheci a EJA né? e ai eu falei: “eu acho que é esse negócio aqui que eu quero!”. Depois foi professora-monitora em outro Projeto de Extensão de EJA (PROEF 1) até se formar.

Em seguida, Ana passou na seleção para o mestrado da FaE/UFMG e pesquisou sobre o processo de escolha do livro didático para a alfabetização de jovens e adultos no âmbito do PNLD/EJA. Em 2016 cursava doutorado na mesma instituição em que dava continuidade a sua pesquisa de mestrado a fim de analisar o uso desses livros pelos professores. Como docente concursada da Prefeitura de BH, atuou em turmas de alfabetização de jovens e adultos e fez parte da equipe de EJA na SMEd/BH, atuando como formadora de professores de EJA das escolas municipais de BH. Na época da entrevista, Ana estava iniciando na carreira de docente do ensino superior, sendo responsável por duas disciplinas específicas de EJA (Educação de Jovens e Adultos, e Estágio em EJA) numa faculdade particular no interior de Minas Gerais.

#### **4.1.2. Nádia:**

*“Nadeja Krupskaja é uma pedagoga da União Soviética, esposa do Lenin. Abrasileirando seu nome fica Nádia”.*

A segunda entrevistada foi a egressa Nádia, que tinha 34 anos na época da entrevista, é natural de Belo Horizonte e trabalhava como professora do 1º e 2º ciclo/EF na Rede Municipal de BH/MG. Cursou Pedagogia entre 2003 e 2007. Escolheu este curso porque: “eu queria estudar, eu não queria ficar em



comércio, trabalhando, nada disso, eu queria estudar e vim para a Pedagogia porque era mais fácil mesmo, não é porque eu queria ser professora, nada disso. Nem pensava”.

Antes de cursar a FC em Educação de Jovens e Adultos fez outras duas: Gestão e, Alfabetização e Letramento. Sua trajetória acadêmica esteve cercada por discussões políticas, pois se envolveu com o Diretório Acadêmico da faculdade na época da elaboração das Diretrizes do curso de Pedagogia. Além disso, foi bolsista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância da FaE/UFMG (NEPEI).

Ao final do curso, Nádia apresentou monografia sobre o papel do Pedagogo e fez mestrado na FaE/UFMG abordando a temática da educação popular. Sua trajetória profissional, na educação de adultos, iniciou-se quando ainda estava na graduação numa experiência de estágio numa escola popular comunitária em BH, onde atuou como professora e como coordenadora por oito anos.

#### **4.1.3. Anny:**

*“É um nome que eu gosto, queria colocá-lo em minha filha. Mas agora já tenho uma afilhada linda e muito amada com esse nome!”.*

Anny que tinha 30 anos e era professora da Rede Municipal de Nova Lima/MG na época da entrevista, fez Pedagogia na UFMG entre 2006 e 2010. Seus pais estudaram até a 4ª série; Anny foi a primeira pessoa do seu núcleo familiar a fazer um curso superior: “eu não tinha muitas referências, muitos amigos que faziam faculdade, era uma questão de novidade mesmo e eu fui mais nesse desaforo ‘ah, porque que eles falam que é difícil? Será que eu não vou conseguir? Não é possível!’”. Escolheu o curso devido a sua afinidade com o papel do professor visto sua atuação religiosa como catequista no período anterior à sua entrada na faculdade: “sempre quis ser professora”.

Anny conheceu o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos na universidade, por meio de um Projeto de Iniciação Científica, em que era responsável por mediar um Clube de Leitura com os alunos do PROEF 2: “aí

era assim, leitura literária mesmo, não tinha atividade, não tinha nada, eu lia, a gente conversava, eles tinham os livros, eles ganhavam os livros e aí foi meu primeiro contato, eu fiquei apaixonada!”. Além disso, também foi professora-monitora no PROEF 1, elementos que a auxiliaram na escolha pela Formação Complementar em EJA.

Em 2016 defendeu dissertação de mestrado na FaE/UFMG sobre mulheres idosas, alunas de turmas da alfabetização de adultos. Ainda no curso conheceu uma escola confessional de BH, em que atuava como professora alfabetizadora de adultos desde 2001.

#### **4.1.4. Luiz Francisco:**

*“É o nome do meu pai e do meu filho”.*

Luiz Francisco quando entrevistado tinha 44 anos, era servidor da UFMG (Pedagogo) e sócio-diretor – juntamente com sua esposa - de uma escola de educação infantil em BH. Cursou Pedagogia entre 2000 e 2005. Escolheu o curso por que: “dentre os cursos noturnos que tinham naquela ocasião a Pedagogia era mais atraente para mim, na verdade foi uma questão mesmo de exclusão, eu fiz aqueles testes que tem em cursinho, vocacional, deu Pedagogia”. Assim como a Anny ele foi o primeiro da sua família a fazer um curso superior: “meu avô criou meu pai na enxada, meu pai me criou na boleia de um caminhão e para ele foi até uma decepção muito grande eu querer estudar, porque ele queria que eu trabalhasse no caminhão”.

Interessou-se pela EJA antes mesmo de entrar no curso, devido a sua afinidade com a faixa etária adulta na sua atuação religiosa. Além da FC em EJA também fez Alfabetização e Letramento. Incentivado pela entidade religiosa da qual fazia parte enquanto estudava na FaE, criou e foi professor voluntário num projeto de alfabetização de adultos na área de risco do bairro Morro Alto (Zona Norte de BH/MG). Concomitantemente, foi professor-monitor do PROEF 1. Sua rotina diária enquanto graduando era frequentar o curso de manhã, dar aulas no PROEF 1 à tarde e à noite no projeto de alfabetização de adultos do Morro Alto.

Após se formar, tornou-se sócio-diretor de uma escola de Educação Infantil em Belo Horizonte e fechou a turma do Projeto. Fez pós-graduação em Recursos Humanos ao entrar para o quadro de funcionários efetivos da UFMG no setor de RH da Universidade.

Questionado sobre ser do sexo masculino num curso massivamente feminino, Luiz Francisco afirmou não se importar com isso, ainda que fosse um dos únicos da turma:

Quando eu entrei, como eu entrei no noturno, haviam mais dois homens na sala no total de umas 30 pessoas, éramos três, isso para Pedagogia é um fenômeno! Quando eu fui para de manhã ai fui só eu mesmo durante todo o período, às vezes, alguém fazia uma isolada né? ou uma eletiva, que acabava vindo mais algum homem, mas é engraçado, porque hoje eu trabalho com 15 mulheres, lá na escola infantil, nas reuniões que a gente tinha numa parceria com a Rede Promove, não tinha um diretor que era homem, todas eram mulheres, então assim, eu não me importava com isso, achava muito tranquilo, mas era, as pessoas procuravam: “Mas você é diretor de escola Infantil?” e foi interessante porque na escola infantil, como era uma escola que atendia a um público integral, as mães gostavam muito que eu fosse o diretor porque tinha uma referência até masculina (...) muitas vivenciaram separações, então assim, o acompanhamento familiar que a gente fazia na escola, muitas vezes, passava por esse viés: “Ah, que bom que você é homem, porque ele não tem mais a referência de pai”.

A própria fala do Luiz Francisco confirma o que os estudos dizem sobre a feminização da profissão docente, principalmente, na Educação Infantil (VARGAS, 2016). Num primeiro contato há um estranhamento por parte dos seus pares. Ele é visto como um “estranho no ninho”, como bem pontuaram Joaquim Ramos e Sandro Santos (2015)<sup>66</sup>. Entretanto, em situações de ausência paterna, sua figura é melhor aceita, pois ele estaria representando o lado masculino:

Esses profissionais (professores homens) quando adentram um ambiente profissional construído por e em função de uma demanda social das mulheres – como no caso das instituições de educação infantil – altera as relações sociais que ali ocorrem.

---

<sup>66</sup> RAMOS, J.; SANTOS, S. Estranhos no ninho: a questão dos professores homens na Educação Infantil. *Pensar a educação em pauta*. 04 set. 2015. Disponível em: <https://www.pensaraeducacaoempauta.com/joaquim-e-sandro-04set>

Nesse sentido, percebe-se que muitas vezes, a presença desses professores reproduz e intensifica as diferenças entre o masculino e o feminino que, habitualmente, em outros espaços de socialização, são vivenciadas sem tantos enfrentamentos e embates. (RAMOS e SANTOS, 2015)

Assim, somente a presença física de professores homens na educação das crianças não parece ser suficiente para quebrar esse paradigma, antes, é necessário que homens e mulheres se reconheçam como sujeitos capazes de contribuir com a transformação social (RAMOS e SANTOS, 2015).

#### 4.1.5. Catarina:

*“Nome de uma funcionária que acompanhou o meu trabalho em meu primeiro ano no colégio.”*

A quinta egressa entrevistada foi Catarina. Na época da entrevista tinha 63 anos e era professora da Rede Municipal de BH/MG. Ela cursou Pedagogia entre 1999 e 2003, escolheu o curso por que já atuava como educadora de crianças com dificuldade de aprendizagem: “então eu fui fazer porque eu achei que fosse importante juntar a prática com a teoria. Essas eram as minhas expectativas: estudar sobre a pedagogia, ter um curso para complementar a prática que eu já tinha”.

Inicialmente, optou pela Formação Complementar em Gestão e após se formar, voltou para fazer a formação em EJA como continuidade de estudos<sup>67</sup>: “eu queria fazer EJA, mas por que eu fiz gestão primeiro? Porque a gente não conseguia uma vaga em gestão como Formação Complementar, para eu voltar depois de formada, porque era a maior escolha, então eu fiz gestão primeiro e depois eu fiz a formação em EJA”.

Catarina também conheceu o campo da Educação de Jovens e Adultos no curso e foi a partir das discussões e dos textos lidos nas disciplinas que se

---

<sup>67</sup> Segundo as normas da UFMG, para solicitar a Continuidade de Estudos, é necessário que o estudante seja graduado em qualquer modalidade, habilitação ou ênfase de um curso da UFMG e deseje a obtenção de outra no mesmo curso, respeitado o tempo de integralização e as normas do seu colegiado. Esta possibilidade vigorou no currículo da Pedagogia até a reforma curricular de 2009.

interessou pela área. Sua trajetória profissional na EJA sempre esteve voltada para a coordenação: enquanto ainda estava na faculdade foi bolsista na área da coordenação pedagógica nos três Projetos de Extensão de EJA da universidade: PEMJA, PROEF 1 e PROEF 2. Após se formar, ingressa na coordenação pedagógica da EJA (Ensino Fundamental e Médio) em uma escola confessional de BH, onde exerceu essa função por 13 anos. Depois de alguns anos de atuação, Catarina volta à FaE/UFMG para fazer o mestrado enfocando a temática da leitura literária como uma metodologia de alfabetização na EJA.

#### **4.1.6. Bárbara:**

*“Nome da minha irmã.”*

A última entrevistada foi Bárbara, que tinha 28 anos quando fizemos a entrevista, era professora da Rede Municipal de BH/MG e sócia – juntamente com sua irmã - de uma microempresa. Fez Pedagogia entre 2007 e 2012. Escolheu o curso porque: “eu não me encontrava na área da saúde (...) eu entendia que eu era da humanas, mas dentro da humanas, onde que eu me encontro? Escola, educação é algo que me atrai”. Bárbara conheceu e se interessou pelo campo da EJA e da educação não formal antes de entrar no curso, a partir da experiência de sua madrastra como coordenadora pedagógica em um Projeto do SESI para adultos trabalhadores de siderúrgicas.

Direcionou, sempre que possível, sua formação para “uma educação alternativa”. Desde o início, sua intenção era fazer Formação Complementar em EJA e Educação Social, no entanto, devido a alguns percalços na vida pessoal só foi possível completar as disciplinas da EJA. Todavia, nunca atuou em turmas de jovens e adultos. Mesmo sem ter a intenção de trabalhar com crianças, acabou prestando concurso para docente da Rede Municipal de BH (muito por influência de suas colegas) onde foi educadora infantil e alfabetizadora de crianças em turmas do Primeiro Segmento do EF.

Durante o curso, fez intercâmbio internacional em uma universidade italiana (Roma), por meio do programa de intercâmbio da UFMG, Minas Mundi.

## **4.2. Convergências possíveis entre as trajetórias dos egressos**

Mesmo diante de tanta heterogeneidade, o perfil dos seis egressos entrevistados corresponde ao que Gatti (2010) expõe nos resultados sobre características dos interessados que buscam o curso de Pedagogia. A maioria opta pelo curso pelo fato de querer ser professor; a faixa etária predominante está no intervalo entre 30 ou acima de 40 anos; oriundos de escola pública e pais com pouca escolaridade, vide exemplo da egressa Anny.

Contudo, neste último aspecto há que se pontuar uma não coincidência: a egressa Bárbara, oriunda de escola particular, foi a única que realizou o intercâmbio internacional. Primeiro porque dos egressos selecionados para a entrevista ela foi a que se formou mais recentemente, os Programas de Intercâmbio internacionais são projetos muito recentes na UFMG. Assim, ela e mais duas colegas de turma fizeram intercâmbio internacional. Por isso destacou que sua turma se destacava quanto ao perfil dos estudantes:

A minha sala se destaca um pouco. Por que a gente conhecia a outra sala, sempre são duas né? O perfil das alunas da outra sala era totalmente diferente do perfil das alunas da minha sala, totalmente diferente do perfil das alunas noturnas. Então eu lembro direitinho nas palestras de recebimento das calouras, fazendo a pergunta tipo assim: “quantos vieram de escola pública?” várias, a maioria, o que não é comum na UFMG de uma forma geral, nos cursos né? E da pedagogia é grande esse número e na minha sala não era tão grande assim, na minha sala tinha muita gente classe média, formação escola privada, um outro perfil assim, tipo eu, mais parecido comigo, mas tinha outras, era bem mesclado, tinha muita gente, o que diferenciava muito porque a outra turma já era quase que majoritariamente esse perfil: escola pública e tal.

Neste trecho de seu depoimento, ela traça o perfil de sua turma e realmente, enquanto no curso de Pedagogia a maioria dos aprovados é egressa de escola pública, no universo total dos estudantes da UFMG, temos uma maioria de alunos oriundos de escola privada (FERREIRA, 2014). Dessa

forma, é possível que a trajetória escolar da Bárbara possa ter contribuído para que ela tivesse a experiência de estudar em outro país. A egressa Anny dá um depoimento muito importante nesse sentido dizendo que no seu círculo de amizades e familiares o ingresso no ensino superior era visto como algo muito distante, ela mesmo diz que foi desbravadora neste aspecto quando resolve fazer cursinho, contra a vontade de seu pai, para cursar uma faculdade. Nesses casos, imagine o quão distante seria vislumbrar a possibilidade de estudar fora do país.

No caso específico da escolha da área a seguir no curso encontramos situações diversas: houve quem entrou no curso com a expectativa de atuar com crianças, mas ao conhecer a EJA nas disciplinas ou em projetos de extensão direcionou sua formação e atuação para a área (Catarina e Ana). E houve quem optasse pela Pedagogia vislumbrando uma atuação na EJA, mas que por fatores pessoais diversos distanciou-se do campo (Bárbara e Luiz Francisco). Houve ainda quem não tinha muito interesse em ser professor inicialmente, mas que ao se deparar com as discussões da educação no curso segue carreira na docência (Nádia) e quem conhece os educandos da EJA por meio de sua atuação em projetos de extensão, se encanta pela área e consegue atuar profissionalmente na EJA (Anny).

Portanto, nem sempre o desejo profissional e as possibilidades de atuação, propriamente ditas, são elementos diretamente proporcionais. Para quem ainda não foi possível atuar na EJA o desejo permaneceu latente, assim como a egressa Bárbara e o Luiz Francisco pontuaram em suas entrevistas. Outras oportunidades profissionais apareceram e os distanciaram deste ideal, mas isso não significa que tenham desistido da Educação de Jovens e Adultos.

#### **4. 3. O que encontramos nas falas dos egressos**

Após a leitura atenta e minuciosa dos depoimentos e documentos recolhidos, e interessados em responder as questões colocadas no início da pesquisa iniciamos a análise categorial, ou seja, *tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens*

*de sentido* (BARDIN, 1977, p. 37). Utilizamos como recurso indutivo de análise dos significados a *análise de conteúdo*, que se traduz em *uma técnica em que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações* (BERELSON, sd. *apud* BARDIN, 1977, p. 35).

Diante do universo de depoimentos e dados coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário estruturado, entrevistas, roda de conversa no Encontro e documentos recolhidos; e interessados em compreender as motivações dos egressos para a escolha da formação na área da EJA, quais os significados atribuídos por eles à sua formação, bem como, sua inserção no campo de trabalho e a relação desta com sua formação inicial, destacamos três categorias de análise:

1. Motivações/razões para a escolha
2. Significados atribuídos à formação
3. Impactos da formação na atuação profissional dos egressos

A primeira trouxe elementos que auxiliaram na descoberta pelas motivações dos estudantes a escolher a Formação Complementar em EJA; a segunda categoria nos ajuda a compreender o que foi mais importante na formação dos egressos e como eles avaliam a proposta da FC em EJA do curso de Pedagogia da UFMG; a terceira, por sua vez, apontou evidências sobre as contribuições e limites dessa formação no momento da atuação profissional.

A partir do item seguinte procederemos com as evidências e análises por meio do arcabouço teórico da área da formação de professores em geral e da Educação de Jovens e Adultos, especificamente. Na medida do possível, procuramos expor elementos da pesquisa de Soares (2008) a fim de comparar os resultados dos dois estudos e contribuir para a construção do histórico da habilitação em EJA do curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

#### **4.3.1. Motivações para a escolha da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos**



Segundo a pesquisa de Soares (2008), 142 estudantes da Pedagogia entre 1986 e 2002 haviam optado pela habilitação em EJA. Dentre as motivações para a escolha naquela época figuravam justificativas como conhecer o campo da EJA e aprofundar nos estudos da área. Além disso, a maioria dos egressos entrevistados que optaram por esta habilitação já haviam vivenciado alguma experiência com adultos que as motivaram a escolhê-la.

Em nosso recorte temporal, de 2003 a 2013, descobrimos que 88 pessoas se interessaram pela FC em EJA. Ou seja, este número caiu quase pela metade. Isso pode ser explicado pela criação das DCNs para a Pedagogia, em que não seria mais necessário ser habilitado em EJA para atuar na área, e também pela mudança curricular no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, que retirou a possibilidade de *Continuidade de Estudos* dos alunos, ou seja, muitos após se formarem retornavam à faculdade para cursar a ênfase em Educação de Jovens e Adultos, fato que não acontece mais desde 2009.

Analisando nossos dados produzidos a partir dos questionários, entrevistas e do Encontro com os egressos, encontramos razões diversas para a escolha da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia, as quais dividimos em quatro subcategorias: i) Experiência anterior com os sujeitos da EJA; ii) Interesse pela temática dos estudos da área; iii) Influência de terceiros e iv) Desconhecimento da existência da FC em EJA.

Assim como na pesquisa de Soares (2008), alguns egressos justificavam sua escolha pela FC em EJA ao ter um contato anterior com a Educação de Jovens e Adultos, seja como educador - por meio de projetos de extensão da universidade ou em ONGs fora da universidade; seja como pesquisador - por meio de sua participação em projetos de IC na área da EJA. Além disso, notamos que alguns egressos optaram pela FC em EJA com o objetivo de conhecer e aprofundar suas reflexões teóricas acerca das discussões sócio antropológicas abordadas no curso.

As normas do Colegiado de Pedagogia da UFMG não permitem a oferta das disciplinas de uma FC caso haja menos do que oito pessoas interessadas

no curso. Visto a baixa escolha pela EJA, alguns egressos dispostos a cursar a EJA usaram da estratégia de convencimento de seus pares a fim de possibilitar a oferta da Formação Complementar para sua turma. Além disto, no Seminário das Formações Complementares, alguns egressos se sentiram tocados pela forma de apresentação do campo da EJA e por isso, resolveram optar por ela. Soares (2008) também pontuou que isso existiu na época em que realizou as entrevistas com os egressos de 1990 a 2003.

Um ponto que apareceu no estudo atual é a respeito do desconhecimento da existência da FC em EJA. Apesar da habilitação em Educação de Adultos existir desde 1986 no curso de Pedagogia da UFMG, nem sempre foi divulgado para os estudantes do curso todas as opções existentes de Formação Complementar, o que, muitas vezes, fez com que os estudantes não optassem pela EJA por desconhecerem esta possibilidade. Vejamos a seguir mais detalhes:

#### **i) Experiência anterior com os sujeitos da EJA**

Alguns egressos optaram pela Formação Complementar em EJA por uma maior disponibilidade em atuar com educandos adultos, relacionando com experiências educativas anteriores ao curso:

Eu não me via dando aula para criança, engraçado né? Eu sempre tive uma relação muito próxima com adulto, então, na minha história até dentro da própria religião, espiritualidade, eu sempre formei as pessoas jovens e adultas (...) então sempre esse público era meu interesse, então quando eu fiz Pedagogia eu falei assim: “não, criança não vai rolar, nem adolescente, então deixa eu ver qual o público que eu quero atuar?” E aí eu vislumbrei a EJA, então, para mim, a escolha da EJA foi uma escolha quase que natural da minha história entendeu? (trecho de entrevista com o egresso Luiz Francisco, 2016).

“antes que eu entrasse aqui eu fui convidada para ajudar na EJA da escola do meu bairro,[...] e fiquei seis meses lá antes de começar a estudar, eu ia fazer Educação Infantil e porque eu fiquei seis meses lá eu apaixonei pela Educação de Jovens e Adultos, aí quando eu entrei aqui, que era para Educação Infantil, eu já tinha mudado a minha ideia.” (depoimento da egressa I no Encontro de ex-alunos, 2016).

Encontramos, em nosso recorte, pessoas que estudaram na Educação de Jovens e Adultos ou que mantinham alguma relação próxima com egressos da EJA. Um dos respondentes ao questionário (R19) diz ter alfabetizado sua mãe antes de cursar Pedagogia. A egressa H, por sua vez, foi aluna da EJA:

Eu parei de estudar cedo, voltei a escola para mostrar para os meus filhos que era possível tirar nota boa, porque eles estavam caindo, então a minha preocupação era essa, eu já estava com filhos grandes. Eu não tenho o olhar da EJA, eu vivi EJA, eu fiz EJA (depoimento da egressa H no Encontro de ex-alunos, 2016).

A experiência profissional na EJA seja como educador, por meio de projetos de extensão da universidade seja como pesquisador, por meio de sua participação em projetos de IC na área da EJA, também foi um fator preponderante no momento da escolha da Formação Complementar:

Eu acho que outro espaço significativo é o PROEF 1 e 2, que também é uma forma de despertar o interesse, de envolver os nossos alunos para atuar nesse campo né? eu tive alunas aqui que escolheram a Formação [Complementar em EJA] agora e que já tinham trabalhado, que já veio, inclusive a que participou na mesa [do Seminário de apresentação das Formações Complementares], ela é uma graça, quem vê aquela menina falando da experiência dela e foi a experiência com EJA que levou ela para a opção né? ela é anterior, quer dizer, olha que bacana né? a menina descobriu o gosto já na prática<sup>68</sup> (trecho de entrevista com a coordenadora do Colegiado de Pedagogia, 2016).

A educação de jovens e adultos mesmo eu conheci na universidade, no PROEF, quando começaram a me falar do projeto, que eu não tinha conhecimento, logo nos primeiros períodos mesmo que eu vi o cartazinho lá, de bolsa Aí eu falei: 'olha, que legal!' (...) aí me despertou interesse, (...) em 2009 eu comecei a fazer uma bolsa de iniciação científica com a Carmem Eiterer, que era um clube de leitura que ela tinha, essa bolsa era muito legal! Então a gente estudava sobre a questão da Leitura literária na EJA, a questão do neoleitor, e a gente tinha alguns encontros na biblioteca do Centro Pedagógico com estudantes da EJA, então foi o primeiro, foi o que me deu essa possibilidade de estudar sobre a EJA antes da formação complementar. (...) aí foi meu primeiro contato, eu fiquei apaixonada! (trecho de entrevista com a egressa Anny, 2016).

---

<sup>68</sup> Graduanda identificada pela letra 'N' em nosso estudo.

Nota-se que a proximidade com a área é um fator que auxilia os estudantes a optarem pela Formação Complementar em EJA. Essa relação de certa empatia pelo campo desperta o interesse em atuar na Educação de Jovens e Adultos. Em alguns casos isso se torna mais forte ainda, a exemplo da egressa H que foi aluna da EJA na Educação Básica.

## **ii) Interesse pela temática dos estudos da área**

Um segundo fator que encontramos como significativo no momento da escolha pela Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos é a afinidade dos estudantes pelas temáticas discutidas nas disciplinas. Essa categoria dialoga diretamente com o perfil dos estudantes. Aqueles que se interessavam mais pela temática social e se sentiam instigados a compreender melhor este campo optavam pela EJA, a fim de aprofundar suas reflexões sobre as relações de opressão existentes na sociedade. Assim como para Freire (2011) a humanização é vista como vocação dos homens no anseio de sua liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade roubada, os estudantes que optaram pela EJA estavam imbuídos do desejo de contribuir para uma mudança na realidade social:

Eu acho que pelos estudos, pelas temáticas, eu já conhecia Paulo Freire, já tinha ouvido falar de educação popular. (...) aqui a gente estudou sobre Paulo Freire, eu lembro de um trabalho que a gente fez (...) então assim era legal as discussões mais sociais, eu me interessei pela EJA por isso, acho que pelas discussões, pelos textos que a gente lia (trecho de entrevista com a egressa Catarina, 2016).

Em outros momentos além do interesse pela temática, a FC em EJA figurou como uma formação continuada. A egressa Nádia, sentindo a necessidade de compreender melhor o campo em que já atuava opta por cursar a formação em EJA:

Eu já lia muita coisa, ai eu falei “vou fazer” porque eu ainda queria estudar, eu ainda tinha tempo pra ficar aqui, faltava, eu acho que um ano e meio e ai eu fiz (...) eu queria continuar estudando e juntou isso com a necessidade da própria escola (trecho de entrevista com a egressa Nádia, 2016).

Os depoimentos dos egressos nos trouxeram a informação de que a EJA ainda é discutida em alguns momentos muito pontuais do curso antes da opção pela Formação Complementar. Conhecer melhor o campo foi também uma justificativa para a escolha da FC em EJA:

Minha formação complementar eu escolhi em EJA [...] era algo que no curso, assim, nas outras disciplinas eu não tinha tanto conhecimento da EJA, os outros professores falam mais de Ensino Fundamental, Educação Infantil, então aí eu falei: “vou fazer a EJA para conhecer mais” (depoimento da graduanda M no Encontro de ex-alunos, 2016).

Assim como a estudante acima, 28 dos 40 egressos respondentes ao questionário optaram pela FC em Educação de Jovens e Adultos a fim de conhecer melhor o campo. Isso pode ser um reflexo do formato curricular adotado pelo curso da UFMG que não apresentava nenhuma disciplina obrigatória de EJA na grade curricular, ficando a discussão do campo relegada somente aos que optassem pela FC. Além disso, a falta de interesse pelas outras opções, também figurou como justificativa para a escolha da EJA, como mostra o GRÁFICO 5.

Mais da metade dos respondentes ao questionário demonstraram interesse em atuar na área, visto que quatro já estavam inseridos no campo profissional da EJA na época da escolha, no entanto - como veremos no último tópico desta categoria - os dados mostram que a Educação de Jovens e Adultos não acolhe a maior parte desses profissionais que a universidade forma. Este pode ser um dos pontos que ajude a explicar a pouca procura pela FC em EJA. Ou seja, se não há onde atuar porque me formar nesta área?

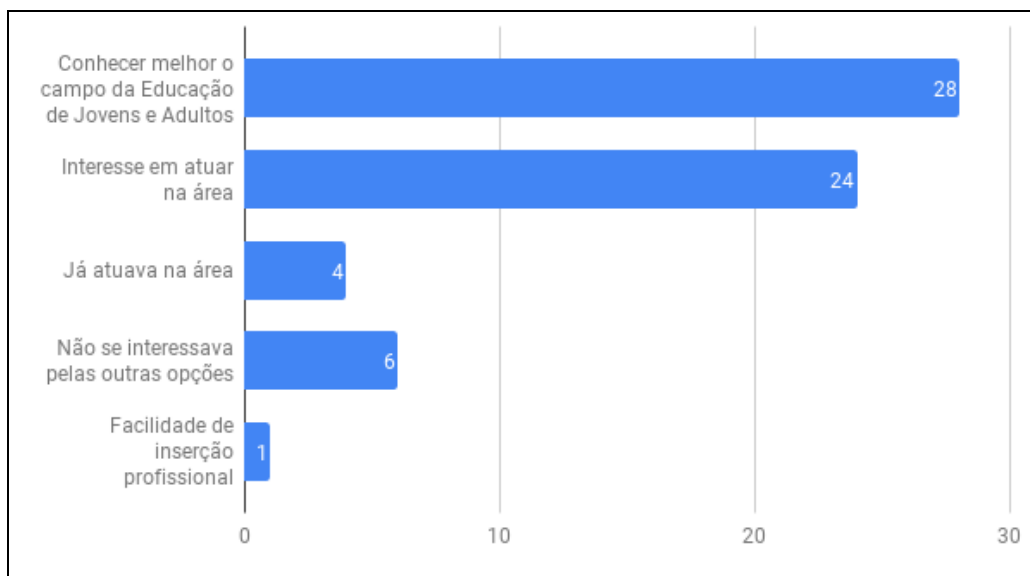


Gráfico 5: Resposta dos egressos a pergunta “Porque você escolheu a FC em EJA?”.

Fonte: Respostas ao questionário: ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA (ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Nossos dados mostraram que em alguns contextos já existe a exigência de uma formação específica para atuar na EJA, em outros ainda não. Portanto, identificamos este campo mais sólido agora do que na época da pesquisa anterior, no início dos anos 2000. Entendemos isso como um sinal de que o campo está caminhando no sentido de um maior reconhecimento acerca das especificidades da formação do educador de jovens e adultos. Outro indício disso é que no campo formal já foi reconhecida a necessidade de uma formação específica para o professor da EJA, como no Parecer CNE/CEB 2000 que aponta as DCNs para a Educação de Jovens e Adultos:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente. [...] É por isso que a EJA necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. [...] Pode-se dizer que o preparo de um docente *voltado para a EJA* deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. [...] Vê-se, pois, a exigência de uma *formação específica* para a EJA (grifos nossos).

A questão que fica é porque será que isso ainda não chegou no “chão da escola”, visto que as universidades têm formado esses profissionais? Seria uma falta de diálogo entre essas partes? Ou um descaso com a área, que muitas vezes é vista como um “primo pobre” pela instituição escolar?

### **iii) Influência de terceiros**

Segundo as normas da universidade, é necessário um número mínimo de oito estudantes interessados numa disciplina para abrir uma turma. O mesmo vale para qualquer Formação Complementar: são necessárias, ao menos, oito pessoas para ofertá-la numa turma da Pedagogia. Assim como na pesquisa de Soares (2008), nossos dados mostraram que a EJA também esteve dentre as menos escolhidas pelos alunos do curso.

Apesar da formação docente específica para a EJA já ter sido reconhecida e considerada importante no campo das pesquisas e das regulamentações, ainda não existe uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Além disso, embora a demanda potencial de educadores para a EJA seja alta, visto as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional no Brasil, o atendimento escolar ainda é incompatível. Esses fatores contribuem para que os estudantes da Pedagogia não optem pela FC em EJA. Assim, observamos que estudantes que tinham interesse em cursá-la usaram de esforços redobrados ao influenciar colegas para que fosse possível formar a turma:

Uma colega me chamou, pois era preciso um número mínimo para abrir a turma dessa formação, e eu aceitei. Como já havia participado do PROEF tinha um pouco de interesse pela área, mas com certeza essa colega me incentivou/influenciou nessa escolha (R19 em resposta ao questionário).

Fui convencendo, fui falando até conseguir, aí a gente conseguiu formar a turma (...), que aí a Nádia, você conhece? Ela já tinha feito todas as formações aí pegamos ela! (risos) mas era uma coisa que eu acho que ela já pretendia mesmo, porque ela já trabalhava com EJA né? ela já trabalhava, então eu falei: “vamos fazer, minha filha, vamos preencher isso daqui!” éramos pouquíssimas! (...) Eu acho que se fosse seis

estava muito, mas que conseguiu formar (trecho de entrevista com a egressa Anny, 2016).

A coordenadora do Colegiado de Pedagogia à época da pesquisa, reconhecendo a importância de uma formação específica para o educador de jovens e adultos, abriu as turmas da FC em EJA mesmo não tendo os oito interessados. Segundo ela, “a oferta não tem que ser quantitativa, ela tem que ser também qualitativa”. Durante o período em que a coordenadora fez isso quase nunca as turmas ficaram com menos de oito alunos, ainda que inicialmente, existissem menos interessados. Em seu depoimento, a coordenadora revelou, inclusive, um aspecto que evidencia a ausência de uma formação voltada para a EJA nos cursos de Licenciatura, em que os próprios alunos procuram por essa formação, interessados em conhecer melhor esse público com o qual podem atuar:

Acaba com mais pessoas, aparecem alunos interessados na disciplina e aí não acontece aquilo que seria o problema, turmas esvaziadas, turmas muito pequenas, pode até ter um número menor de alunos, mas tem um número relativamente tranquilo pra manter, então não justifica cancelar. Porque aparecem demandas de outras, até das licenciaturas, de alunos da licenciatura, de alunos irregulares, isso muitas vezes na hora de fazer o levantamento a gente não conta, aluno que trancou a matrícula e volta, aí ele cursa a disciplina como optativa, como eletiva, de outros cursos.

No Seminário das Formações Complementares, alguns egressos se sentiram tocados pela forma de apresentação do campo da EJA e por isso, resolvem optar por ela:

A apresentação feita pelo professor Leôncio, no momento de escolher a ênfase me despertou o interesse pela área (R31 em resposta ao questionário).

O que me chamou para a EJA, primeiro foi no momento em que o professor vai conversar com a turma, com os alunos todos de pedagogia, os professores que coordenam cada habilitação e aí nesse momento me chamou muita atenção a forma como o Leôncio falou com tanta paixão da educação de jovens e adultos e ali naquele momento eu senti mesmo que era o que eu me interessava, que era o que eu gostaria de fazer e fiquei muito feliz com a minha escolha (depoimento da egressa 'G' no Encontro de ex-alunos, 2016).



A partir dos depoimentos acima fica evidente que a estratégia de apresentar as Formações Complementares num formato de seminário de discussão tem sido eficiente, no que diz respeito a despertar o interesse dos alunos pela Educação de Jovens e Adultos.

Muitas vezes, em meio à vastidão do campo de atuação do pedagogo o aluno tem dificuldade em optar por um caminho ou outro. Muitos estudos dizem dessa especificidade do curso com relação a sua identidade e a do seu profissional, conforme aponta Silva (2011) a *história do curso de Pedagogia é marcada pela busca de resposta a respeito 'de quem é o Pedagogo' por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ela, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas* (SILVA, 2011, p. 144).

#### **iv) Desconhecimento da existência da FC em EJA**

Questionada sobre a escolha ou não dos alunos pela Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos, a ex-coordenadora do Colegiado, Maria de Fátima, relatou-nos que na época de sua atuação (2003 a 2005) foi criado o Seminário de apresentação das Formações Complementares que existe até hoje: *nós vamos fazer de uma forma que todos apresentem as propostas, que mostrem a importância, aí que veio essa proposta dos professores apresentarem, até chegar nesse formato aí que a gente tem hoje.* Segundo ela, os alunos *não escolhem porque muitas vezes eles não têm informação.*

Na época, a equipe de coordenação do Colegiado desenvolveu um projeto com os estudantes egressos do curso. Intitulado de Projeto de Aprimoramento Discente (PAD) contou com o levantamento de dados de uma amostra composta por egressos do Curso de Pedagogia de todas as Formações Complementares de 2003 a 2005 (GOMES e EITERER, 2009):

Nós conversamos com vários alunos e eles nos disseram que eles não tinham informação de todas as ênfases, eles nem sabiam que existam 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, Maria de Fátima, 2016).

Ana, a única egressa entrevistada que não optou pela FC em EJA explica os motivos pelos quais escolheu a Gestão como Formação Complementar. Segundo ela, dois fatores contribuíram para isso: o primeiro é que ela não sabia da possibilidade de Formação Complementar em EJA e o outro é que, segundo ela, *tinha uma coisa aqui dentro da FaE que eles [colegas de curso] falavam o seguinte: que se você não escolhesse Gestão você saía só habilitado para dar aula, [...] se você escolher Gestão você sai habilitado para dar aula do mesmo jeito*. Na incerteza do seu campo de atuação, visto que o pedagogo pode atuar em várias instâncias escolares ou não, muitas vezes os alunos optavam por ampliar sua habilitação na intenção de aumentar a abrangência de sua atuação profissional futura. Este aspecto pode ajudar a justificar a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia optar pela FC em Gestão e Administração de Sistemas:

Com efeito, nesses mais de sessenta anos de existência, o pedagogo tem sido definido por funções que ora se limitam à dos já denominados técnicos ou especialistas de educação, ora se somam a essas as funções de professor, além de, num determinado momento ter-lhe sido proposta a função exclusiva de estuioso da educação e, em anos mais recentes, algumas outras funções lhe terem sido acrescentadas (SILVA, 2011, p. 137).

Os dados da pesquisa de Maria de Fátima Gomes e Carmem Eiterer (2009) demonstraram que o campo profissional que mais acolhe os pedagogos é a sala de aula, onde os egressos assumem o papel de educadores de crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, ainda que a Formação Complementar tenha sido na área de gestão. Segundo o levantamento realizado por elas, de um total de 249 egressos, 161 optaram pela FC em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Desses, apenas ¼ atuava na gestão escolar na época da coleta de dados.

### **4.3.2. Significados atribuídos pelos egressos à sua formação em EJA**

*“é como se colocássemos um óculos...”*

Egressa G

Um dos nossos objetivos principais da pesquisa foi compreender os significados atribuídos pelos egressos à sua formação, bem como as contribuições e limites desta para sua atuação profissional. Queríamos verificar a quais lembranças a formação para a EJA lhes remetia, se eles a consideravam como um diferencial ou não no que diz respeito à maior compreensão do universo da Educação de Jovens e Adultos e se ela, como afirmou a professora Maria Amélia Giovanetti no Encontro de ex-alunos, contribuiu para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da EJA.

Ao analisar os depoimentos dos participantes da pesquisa deparamo-nos com cinco subcategorias que contribuíram para a sistematização desses significados. Dividimos essas subcategorias nos seguintes temas: i) Teoria X prática no currículo, ii) Projetos de extensão, iii) Disciplinas, iv) Contribuições da formação complementar em EJA e v) Avaliação da formação para a Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG.

O primeiro aspecto traz avaliações dos egressos sobre a relação entre o conteúdo teórico e a parte prática do currículo da FC; em seguida, coletamos trechos de depoimentos sobre a relevância da participação em Projetos de extensão da universidade e destaques sobre as experiências vivenciadas nas disciplinas da Formação Complementar. Por último, analisamos quais foram as contribuições e limites da formação complementar em EJA para os egressos e destacamos a avaliação da proposta de formação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG feita pelos ex-estudantes.

#### **i) Teoria X prática no currículo**

Assim como na pesquisa de Soares (2008), os egressos pontuaram que o componente teórico prevalece no curso de Pedagogia como um todo. Segundo a egressa Bárbara, isso acontece *porque o foco da UFMG é pesquisa, tanto que isso influencia demais a formação de todos os cursos (...)* qual foi a nossa fala durante o curso inteiro? *Falta prática, falta prática, eu não sei o que fazer quando eu entrar dentro de uma sala de aula!* Para ela, *falta essa flexibilidade de pensar numa rotina diária de sala de aula.*

No que diz respeito à FC em EJA, a egressa Ana entendeu que esta lhe deu um respaldo para dar aula, ainda que tenham contribuído pouco no aspecto mais prático da atividade docente: *tem muita gente que reclama daqui ser muito teórico, mas eu gostei muito da parte teórica, porque eu acho que ela me fez, eu cheguei na prática sem essa coisa de como dar aula, mas eu tinha respaldo teórico para poder correr atrás, ela te dá uma base.* Esta fala dialoga com o 10º princípio norteador da EJA - Sensibilidade para compreender os setores populares em suas perversas formas de viver - que Maria Amélia Giovanetti expôs no Encontro:

A importância de ter teoria não é para você ficar viajando nas nuvens não, é para na hora que *o bicho pega* você ter uma retaguarda para segurar o emocional, porque se você é agredido e você não tem esse referencial a sua tendência humana é de rebater, agora, à medida que você tem elementos que, minimamente, te dão uma noção da causa, do contexto, já abaixa um pouco a poeira.

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 Educação de Jovens e Adultos, exceto para aqueles que tiveram a oportunidade de participar das atividades de pesquisa e extensão. No caso da UFMG, percebemos que os egressos que vivenciaram espaços extraclasses como projetos de extensão, congressos e estágios também destacaram maior relação entre teoria e prática no curso:

Durante todo o curso de Pedagogia, a hora que eu direcionei é que eu senti mais essa coisa da prática voltada para a teoria, a teoria e a prática andando um pouco mais junto (...) quando eu

conduzi o curso para a EJA (...) Eu tive uma experiência, eu percebi, participei de alguns Congressos que tinham da EJA, que aconteceram aqui na FaE, então tive a oportunidade de apresentar um trabalho no Rio de Janeiro sobre EJA, do PROEF, num Congresso que teve lá, então aí sim, nesse momento eu acho que tudo aquilo que eu tinha aprendido nas teorias e tudo mais foi mais vivenciado, mesmo, na prática, eu consegui trazer um pouco mais para realidade, o que que é isso de EJA mesmo (trecho de entrevista com o egresso Luiz Francisco, 2016).

Muito da crítica dos estudantes acerca do distanciamento da realidade concreta das escolas no curso de Pedagogia da UFMG aparece quando vislumbram a possibilidade de inserir-se no campo profissional. Há uma ansiedade por saber se portar numa instituição escolar e na sala de aula, neste sentido, alguns utilizaram a metáfora da receita de bolo: *isso é muito a expectativa de todo mundo né? de ter uma receita de bolo assim, não quero isso também não, mas eu acho que falta também isso* (Nádia).

Paulo Freire (1996) chama a atenção para alguns elementos que fazem parte da natureza da prática docente: a pesquisa, a indagação e a busca. *O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador* (p. 29). Deste modo, reconhece que a prática docente envolve desafios que nem sempre a formação inicial dará conta de prever, no entanto, partindo-se de uma teoria bem embasada o docente encontrará o melhor caminho para superar situações desafiadoras. *É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (FREIRE, 1996, p. 39).

A estudante da Pedagogia 'M' entende que há um equilíbrio entre teoria e prática no curso: *as aulas do Léo [Leôncio] tem essa questão de ser teórica, mas a gente faz visitas às escolas*. Ela percebe que as visitas às escolas figuram como a parte prática da Formação Complementar, visto que na reformulação de 2009, o Estágio em EJA foi substituído pela Prática em EJA (que não se configura como um estágio propriamente dito). Nádia formou-se em 2007, a aluna 'M', por sua vez, ainda fazia o curso em 2016 quando deu este depoimento. Isso pode ser um indício de que professores, coordenadores

e alunos do curso, atentos para este desequilíbrio entre teoria e prática, tem procurado fazer melhorias.

Na tentativa de responder a essa insatisfação dos estudantes com relação a parte prática do curso, na oportunidade da reforma curricular de 2009 - para se adequar as DCNs de Pedagogia - altera-se o currículo:

A gente tentou fazer um currículo muito mais prático, relacionando com a teoria e prática, mas parece que não foi muito colocado em prática. Que essa era uma discussão muito séria, tanto é que agente institui o estágio no 3º período, que só acontecia depois dos 6º período para já aliar a teoria com a prática introduzindo alfabetização já no princípio do curso para introduzir tanto a discussão teórica das disciplinas gerais, quanto já algo da prática né? (trecho de entrevista com a ex-coordenadora do curso, Maria de Fátima, 2016).

Contudo, tanto o estágio quanto a disciplina de alfabetização, mencionados pela coordenadora no destaque acima, não se referiam a temática da Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, em se tratando do campo da EJA essa alteração não afetou o conhecimento dos estudantes sobre a área. As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos continuavam exclusivas ao momento da Formação Complementar. É compreensível a demanda por um momento de conhecer a realidade concreta deste campo por parte dos alunos, visto que até o momento da FC ele tem estado ausente do curso, assim ressaltamos a importância do retorno da disciplina Estágio Curricular em EJA na grade de disciplinas dessa FC.

## **ii) Projetos de extensão**

A Universidade Federal de Minas Gerais é uma das pioneiras na percepção da demanda social por uma educação de adultos após a redemocratização do país. Em meados da década de 80, a Universidade cria um projeto de extensão, denominado Curso Supletivo; a habilitação em Educação de Adultos no Curso de Pedagogia, para oferecer uma preparação apropriada àqueles que desejassem trabalhar com esse público, e uma linha

de pesquisa no Programa de Pós-graduação para desenvolver investigações no campo da educação de adultos (SOARES, 2016).

O Curso Supletivo, criado em 1986, hoje é denominado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º segmento (PROEF 2) e ganhou mais dois parceiros: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º segmento (PROEF 1), para alfabetização de adultos, e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). Juntos os três projetos compõem o maior Projeto de Extensão da Universidade, que oportuniza uma formação prática mais reflexiva aos licenciandos dos cursos da UFMG, bem como acesso ao conhecimento para jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica<sup>69</sup>.

Assim como na pesquisa de Maria da Conceição Fonseca *et al* (2000) sobre os significados atribuídos a formação inicial de ex-monitores do PROEF 2, egressos da Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia reconhecem que a participação no Projeto de Extensão é *decisiva em sua opção pela profissão de professor em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente ao experimentar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico* (p. 6):

Se eu não tivesse sido bolsista de extensão da EJA eu acho que talvez minha carreira ia ser outra carreira mesmo, porque eu não ia ter explorado a Educação de Jovens e Adultos aqui e não seria um campo que eu falaria assim: “eu quero trabalhar nesse campo” (trecho de entrevista com a egressa Ana, 2016).

Para os que ainda estavam estudando, os projetos de extensão tem servido como uma oportunidade de inserção no campo da Educação de Jovens e Adultos, trazendo consigo maior amplitude e compreensão do curso de Pedagogia como um todo. Assim como *atribuem à experiência docente vivenciada no Projeto a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma sensibilidade para a especificidade de trabalho com a EJA* (FONSECA *et al*, 2000, p. 7):

---

<sup>69</sup> Para saber mais detalhes sobre esses projetos de extensão ver: SOARES, L. e SOARES, R., 2014.

Foi uma experiência muito marcante onde eu pude, além de ter um olhar para EJA assim, porque eu mal sabia da EJA, porque eu vim do interior, então eu ouvi falar de EJA só uma vez na aula de geografia que o professor falou que tinha que ter EJA, até hoje na minha cidade não tem EJA ainda, é Telecurso, e aí eu vim para cá, surgiu a bolsa do PROEF, eu disse: “Nossa! Legal! Eu quero lá, eu acho que eu vou crescer muito”, eu sabia um pouco, assim, dos sujeitos que estariam ali presentes, mas não tinha, assim, conhecimento de nada e aí eu ingressei no PROEF 1 e além disso também eu pude ver com mais seriedade o curso de Pedagogia, eu me despertei mais pro curso mesmo, fui ver ele com outro olhar, com outra importância que tem (depoimento da graduanda N no Encontro de ex-alunos, 2016).

Eu acho que essa monitoria [nos projetos de extensão da universidade] traz pra gente uma experiência impagável, eu acho que é impagável essa troca de relações e o que elas acabaram de falar: esse olhar diferenciado com a especificidade do sujeito, que a gente não vai ter essa formação, de maneira alguma, eu acho né? (depoimento da graduanda L no Encontro de ex-alunos, 2016).

Uma das egressas entrevistadas na pesquisa de Soares (2008) faz uma ponderação interessante. Para ela, os estudantes da FC em EJA deveriam ter prioridade na seleção para os Projetos de Extensão em EJA da Universidade.

O estudo de Maria da Conceição Fonseca *et al* (2000), sobre os significados que os monitores-professores egressos do PROEF 2 atribuíam à sua formação no Projeto revelou, inclusive, que este aprendizado da práxis pedagógica os segue em suas trajetórias profissionais com educandos de qualquer faixa etária e também em escolas que não oportunizam momentos de formação continuada. Uma vez que tiveram contato com o formato de reuniões semanais de formação, os professores continuam adeptos disso mesmo que individualmente, quando buscam o caminho de uma auto formação.

A atuação dos graduandos em Projetos de Extensão figura como um diferencial na formação inicial dos mesmos. É uma oportunidade de ter contato com a área em que irão atuar futuramente com toda complexidade e encantos do fazer pedagógico, proporcionando ainda uma formação para a práxis pedagógica, em que não há distanciamento entre teoria e prática, tornando assim, sua formação inicial mais sólida (FONSECA *et al*, 2000).



### iii) Disciplinas

Ao trabalhar com as memórias dos egressos sobre as disciplinas e as aulas da Formação Complementar, o que trouxeram de lembranças foram aspectos relacionados às especificidades da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos como a avaliação e as metodologias diferenciadas utilizadas nas aulas:

Foi muito importante pra mim ter feito, principalmente as discussões com o Leôncio do histórico da EJA, ele passava alguns vídeos e a disciplina da Ção, que era de matemática, que tanto pra minha prática na escola hoje com os pequenos quanto para os adultos também, foi muito importante (...) eu não sei se era a didática, a forma, o que era, mas eu acho que todo mundo aproveitou mais assim ne? E era muito bom, então pra mim foi muito importante fazer, pra minha prática enquanto professora e a disciplina da Organização da EJA foi importante pela questão da própria atuação na gestão e coordenação dentro da escola (trecho de entrevista com a egressa Nádia, 2016).

Essa formação me proporcionou um crescimento não só profissional, principalmente profissional mas também pessoal para esse olhar, assim, do sujeito da EJA, esse olhar diferente para os professores, o perfil desse professor, como esse professor deve ser também tão específico, o olhar que ele deve ter para seus alunos e também as especificidades de seus alunos (depoimento da graduanda K no Encontro de ex-alunos, 2016).

Arroyo (2006a) aponta que a reconfiguração da EJA virá de um olhar atento ao seu histórico, na medida em que conhecer a área e seu lugar dentro da história da educação brasileira auxilia na compreensão do campo da EJA como um todo. Assim, este é um elemento imprescindível na formação de seus educadores. São muitos os aprendizados que a História da Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar. Primeiro: partir de uma visão realista dos jovens-adultos; segundo: estes sujeitos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos e significados e uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes; terceiro: perceber a especificidade das trajetórias dos seus educandos; quarto: recuperar o foco na educabilidade humana e não no ensino; quinto: valorizar os saberes populares e, por último,

interpretar politicamente as trajetórias dos setores populares (ARROYO, 2006a).

A gente achava muito diferente o formato das aulas, era uma coisa mais dialogada, uma coisa mais tranquila, a forma de avaliação dos professores também era mais light, não tinha aquela preocupação de você fazer as coisas correndo e trabalhar, entregar os trabalhos e tal, era uma coisa mais tranquila, então isso facilitou muito pra gente entender como que era o processo da EJA, o processo escolar dos alunos da EJA, os alunos que chegam na sala de aula, eu, pelo menos, entendi que isso era um formato que a gente deveria usar, uma coisa mais interativa nas aulas de EJA para que os alunos tivessem mais oportunidade de adquirir o conhecimento que eles estavam buscando. (...) Não era aquela aula que o professor falava o tempo todo e você ficava anotando, não, era um diálogo, era sentada em círculo, era aquilo que Paulo Freire falava, então os professores, a maioria deles, usava essa metodologia, então isso facilitou muito para a gente ter esse entendimento (trecho de entrevista com a egressa Catarina, 2016).

Nesse trecho a egressa Catarina faz menção a metodologia diferenciada das aulas e entende que isso seria um exemplo de aula para a EJA. Ela destaca a importância da disciplina (formação) como um exemplo da prática. Nessa fala evidencia-se a aplicabilidade dos Princípios Norteadores da formação para o educador de jovens e adultos destacados pela professora Maria Amélia Giovanetti no Encontro. Assim como para Freire (1996) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (p. 22):

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conota, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Na oportunidade do Encontro de ex-alunos, uma aluna argentina (representada em nosso estudo pela letra 'O') da *Universidad de Buenos Aires* - que na época estava fazendo intercâmbio internacional na FaE/UFMG - deu

seu depoimento acerca das aulas da FC em EJA que havia se matriculado. Contou que sentia maior acolhimento das pessoas com relação ao diferente, ao estrangeiro, visto a metodologia adotada pelo professor que ao final de cada aula transferia o papel de docente a ela, para que pudesse apresentar às alunas da turma temas relacionados a sua cultura e ao seu país falando em sua língua materna, o espanhol. Segundo ela, estavam *'fazendo EJA' naquele momento*:

Esse momento de espanhol na aula, pra mim, é também poder mostrar quem sou eu, meus interesses, minha cultura, meu país, então eu além de me sentir um pouquinho mais em casa, eu sinto que esse espaço está aberto para o sujeito ali que é diferente e ainda mais diferente por ser estrangeiro, então tem sido muito bom.

Assim como a professora Maria Amélia Giovanetti pontuou em um dos Princípios Norteadores da EJA, outro destaque das disciplinas feito pelos egressos foi em relação ao campo afetivo:

As disciplinas que eu fiz voltadas, específicas da Educação de Jovens e Adultos foram muito tocantes mesmo, é o que nos toca, é o que nos traz emoção, é o que nos traz sentimento, então de todas as disciplinas que eu fiz no curso de Pedagogia as de EJA foram as que mais me, que mexeram com o sentimento, com o campo do emocional mesmo (depoimento da egressa G no Encontro de ex-alunos, 2016).

Jorge Larrosa Bondía (2002) diria que a *experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara* (p. 21). Quando a egressa 'G' diz que as disciplinas foram tocantes, trazendo-lhe emoção compreendemos que o significado da FC em EJA para ela foi bastante profundo, visto que a experiência requer, ainda segundo Bondía (2002):

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção

e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Para Freire (1996) é impossível o ato de educar eximindo-se o afeto, a amorosidade:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (p. 45).

A afirmação sobre tocar o sentimento nas disciplinas de EJA é recorrente. Será que isso tem a ver com as histórias de vida dos estudantes da EJA? Com os direitos sociais que lhes são negados o tempo todo, como apontou Giovanetti num dos Princípios Norteadores da EJA?

#### **iv) Contribuições da formação complementar em EJA**

Uma das maiores contribuições da Formação Complementar em EJA a que os estudantes fazem menção é acerca de compreender e conhecer melhor tanto o campo quanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos:

Depois que eu fiz a ênfase eu entendo que a forma de encarar isso é bem diferente, porque eu tinha feito os estágios de fundamental no regular né? então a forma de vislumbrar é completamente diferente e a EJA, para mim, assim atrás do PROEF foi marcante, foi decisivo para poder entender o público né? que ia ser atendido (trecho de entrevista com o egresso Luis Francisco, 2016).

Após os egressos se formarem na ênfase e atuarem no campo, trazem depoimentos de reconhecimento e da importância de uma formação específica para uma adequada atuação:

Porque a formação precisa sim, não é um tipo de educação que você aprende fazendo, eu acho que tem que ter formação inicial sim porque fica tudo mais tranquilo para o professor

realizar com os alunos, ele não tem que aprender na pancada né? aquela coisa né? acerto/erro (trecho de entrevista com a egressa Ana, 2016).

Neste sentido, a egressa A - assim que se formou foi trabalhar como professora alfabetizadora de adultos - afirma que se *sentiria muito incompleta se tivesse chegado na EJA sem ter passado por uma formação (...) eu chegaria lá e eu acho que faltaria com o respeito a eles se eu já não tivesse chegado com essa bagagem da formação complementar que a gente teve aqui.*

Em sua última obra ainda vivo, Paulo Freire (1996) destaca saberes necessários á prática educativa e afirma que ensinar exige, entre outros aspectos, competência profissional: *o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe* (p. 92). Desta forma, a formação para o educador da EJA torna-se indispensável, seja ela inicial ou em serviço. Freire (1996) ainda afirma que ensinar exige pesquisa, criticidade e reflexão crítica sobre a prática, logo a formação também carece de abordar estes aspectos:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 39).

Os egressos pontuam que a formação lhes oportunizou desenvolver um olhar mais crítico com relação a metodologia utilizada em sala de aula com cada grupo de alunos e utilizam a metáfora de que a FC foi como se colocassem um óculos ou uma lente que lhes fizessem enxergar a realidade diferenciada da Educação de Jovens e Adultos:

Eu acho que o curso me deu esse olhar muito mais crítico, com relação ao que eu vou fazer e com qual idade a cada ano estou trabalhando né? (depoimento da egressa 'F' no Encontro de ex-alunos, 2016).

O meu olhar ficou diferente, eu lembro que uma das aulas o Leôncio falou: "é como se colocássemos um óculos", e a

sensação que eu tenho é essa mesmo: de termos um olhar embaçado e quando a gente se envolve muda a forma de enxerga-los é muito importante, é o que mais, é o que ficou para mim no curso todo de Pedagogia (depoimento da egressa 'G' no Encontro de ex-alunos, 2016).

Segundo Miguel Arroyo (2001), *reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais* também faz parte do papel do educador da EJA (p. 121).

Para a professora Maria Amélia Giovanetti, *todo ser humano traz consigo essa capacidade de perceber o outro, só que a gente vai embaçando esse olhar né? as vivências vão nos afastando, mas é próprio do ser humano dar conta de identificar esse brilho sim*<sup>70</sup>, esse é um dos pontos fortes da formação do educador para a EJA:

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).

Segundo António Nóvoa *a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos.* Neste sentido, valoriza-se como competências de um professor *saber relacionar e saber relacionar-se*, assim, torna-se importante cultivar essa habilidade quando se formam futuros educadores de jovens e adultos. *Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’* (NÓVOA, 2008, p. 229).

#### **v) Avaliação da formação para a Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFMG**

---

<sup>70</sup> Trecho de sua fala no Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG.

Conforme vimos no Capítulo 2, devido à flexibilidade da regulamentação, a formação para o professor de EJA ainda não está completamente delimitada. Coexistem diversos formatos nas universidades brasileiras. Há aquelas que optam pela oferta de, pelo menos, uma disciplina obrigatória sobre EJA na matriz curricular do curso, aquelas que optam pela oferta de uma habilitação/ênfase específica sobre Educação de Jovens e Adultos ao final do curso, ou até aquelas que optam pelas duas anteriores conjugadas, ou seja: uma disciplina de EJA obrigatória no curso, além da opção pela habilitação/ênfase em EJA.

Apesar das críticas acerca da formação acadêmico-profissional para a EJA, estudos comprovam que a Educação de Jovens e Adultos têm estado cada vez mais presente nos currículos dos cursos de Pedagogia (CUNHA JÚNIOR, 2017; MOREIRA, 2016; QUEIROZ, 2016).

Das nove universidades federais mineiras que ofertavam Pedagogia<sup>71</sup> na época da coleta de dados da pesquisa, apenas o curso da Universidade Federal de Minas Gerais apresentava a modalidade de habilitação/ênfase (QUADRO 3), no entanto, não havia uma disciplina obrigatória específica sobre EJA em sua matriz curricular; desta forma, somente os alunos que optavam pela Formação Complementar em EJA tinham maior contato com as discussões do campo.

Na opinião dos egressos participantes da nossa pesquisa, esta não seria a melhor proposta formativa para um pedagogo que, segundo suas atribuições, pode atuar também na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a EJA é um dos campos que o pedagogo pode atuar dentre vários outros. Para eles o ideal seria ofertar uma disciplina de EJA mais geral, em que o campo seria apresentado a todos do curso:

Falam assim “eu vou escolher a EJA, eu nem sei o que é EJA direito”, só sabe assim “ah, é educação de adultos”, então, para ver o que é, quais são as possibilidades, uma disciplina talvez mais de apresentação, de mostrar como funciona em Belo Horizonte, o que se tem, aqui dentro da FaE, quem são as pessoas, porque ai eu acho que traria, mostrar que é uma modalidade de ensino antes de escolher a ênfase (...) Deveria

---

<sup>71</sup> UFMG, UEMG, UNIFAL, UFVJM, UFJF, UNIMONTES, UFOP, UFSJ, UFU.

ter mais, muito mais, uma disciplina né? Educação de Jovens e Adultos, geral (trecho de entrevista com a egressa Ana, 2016).

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 não necessariamente são contempladas as discussões da área. Fica a critério do professor que está a frente daquela matéria optar pela inclusão da EJA ou não em sua disciplina:

Eu tive vontade que todo mundo que estudasse na FaE tivesse, pelo menos, um contato com a EJA, de verdade! Tem gente que, infelizmente, sai da FaE sem ter a dimensão do que que é EJA, da importância desse trabalho, então eu acho que seria importante isso no início mesmo da formação, esse conhecimento sabe? Pelo menos um contato, não sei (trecho de entrevista com a egressa Anny, 2016).

Segundo os egressos, além dessa disciplina obrigatória para todos os estudantes do curso, deveria haver também a possibilidade de cursar a FC em EJA, caso o aluno demonstrasse interesse após ser apresentado ao campo na disciplina mais geral:

A gente deveria fazer as duas coisas porque a formação complementar aprofunda mais naquilo que você já escolheu, agora eu acho que até para ajudar nessa opção deveria ter uma matéria que falasse sobre a EJA, especificamente, e sobre as outras formações especificamente, pra você poder ter, quando você fizesse essa opção você ficasse mais seguro daquilo que você estava optando. Então eu acho que deveria ter uma matéria de EJA e ter a formação complementar (trecho de entrevista com a egressa Catarina, 2016).

Boa parte dos egressos participantes deste estudo afirmou ter ouvido falar da EJA em algumas disciplinas antes do momento da Formação Complementar<sup>72</sup>. Os professores que acrescentaram as discussões da EJA nas suas aulas tinham alguma relação com o campo da educação popular. Não obstante, à época da pesquisa de Soares (2008), os participantes relataram ter tido contato com as discussões da Educação de Jovens e Adultos em raras

---

<sup>72</sup> Segundo os egressos, a EJA foi mencionada nas seguintes disciplinas: Alfabetização e Letramento, Teorias Pedagógicas, Didática, Ações Coletivas, Metodologia do Ensino de Matemática, Educação de Jovens e Adultos (optativa), História da Educação, Escola e Diversidade, Práticas Educativas III, Estágio no Ensino Fundamental.



ocasiões. Apesar de a egressa Anny considerar que ainda não é suficiente, daquela época para os dias atuais esse quadro se alterou positivamente e a discussão da Educação de Jovens e Adultos tem sido mais recorrente nas disciplinas do curso.

Ainda que a avaliação dos egressos com relação a Formação Complementar tenha sido satisfatória, como vimos na seção anterior, há críticas sobre este formato da habilitação/ênfase. A ausência do estágio, propriamente dito e a dificuldade em abarcar todo o campo da EJA nas seis disciplinas da Formação Complementar foram aspectos negativos destacados pelos ex-estudantes e pela coordenadora do Colegiado:

Eu vejo uma lacuna, eu acho que, por exemplo, quem opta pela EJA tem que ter o estágio na EJA (...) que eu acho que faz falta essa experiência concreta com o adulto, com quem está nessa sala de aula né? que é o público da EJA, que tem toda uma metodologia, um jeito de lidar com ele né? e mais ainda se você tiver um público heterogêneo na sala né? (trecho de entrevista com a coordenadora do Colegiado de Pedagogia, 2016).

Eu não acho que é suficiente, porque eu acho que ainda esses 3 semestres não conseguem abarcar tudo mesmo da temática, mas de alguma maneira ele apresenta com mais profundidade algumas coisas assim (trecho de entrevista com a egressa Bárbara, 2016).

A questão do estágio em EJA tem entrado nos debates da atual reformulação do currículo, pretende-se acrescentá-lo à grade obrigatória da Pedagogia juntamente com, pelo menos, uma disciplina teórica de apresentação do campo da Educação de Jovens e Adultos.

Como ficou evidente, o campo da EJA na UFMG é marcante se comparado com outras IES em que a EJA ocupa lugar menor. Um curso de Pedagogia precisa abarcar, praticamente, todas as áreas do conhecimento, etapas e modalidades de ensino visto a vastidão do campo de atuação de seu profissional, assim, cada curso apresenta suas particularidades de acordo com as pessoas que os construíram.

Pode-se atribuir essa representatividade da Educação de Jovens e Adultos 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 (GIOVANETTI, 2000). Assim, destacamos o protagonismo docente da EJA no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como um aspecto peculiar deste campo nesta IES.

### **4.3.3. Impactos da formação em EJA na atuação profissional dos egressos**

Assim que se formam os pedagogos vão à busca de aplicar o que aprenderam na universidade em salas de aula da Educação Básica. Nem sempre isso se dá de maneira tranquila. No momento em que se deparam com uma turma de alunos - sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos – é que o que estudaram teoricamente nos bancos da faculdade começa a fazer sentido ou não. Segundo Tardif e Raymond (2000), *esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou, ainda, “choque cultural” (p. 226)*. A maioria dos egressos reconhece a importância, bem como, se valem dos conhecimentos construídos nessa formação no momento de atuar como professores. Evidenciou-se que essa é uma passagem marcante em suas trajetórias:

O curso de Pedagogia todo faz sentido quando você começa a trabalhar, especialmente de Formação Complementar, para você ver que aquele sujeito é diferente, ele é especial o tempo todo, cada um é especial e esse olhar, que a gente aprende aqui dentro, ele é extremamente fundamental (...) se eu fosse dar aula sem o conhecimento daqui eu não daria conta, infelizmente, por mais capacitada, eu já tinha começado outras duas faculdades, meus filhos sempre foram muito bem na escola por conta do meu conhecimento, mas esse sujeito da EJA jamais eu daria conta sem o conhecimento daqui e ele é fundamental (depoimento da egressa I no Encontro de ex-alunos, 2016).

A minha turma a faixa etária nem acho tão diferente, tem turma que a faixa etária é assim você tem aluno jovem com aluno idoso! Então querendo ou não é um desafio, se o professor não tem formação inicial como que ele vai lidar com isso? Com todas essas particularidades que a EJA tem? Questão de etapas de aprendizagem, de gênero, de faixa etária, de expectativa, porque que cada um está lá, cada um está lá por um motivo totalmente diferente do outro, então o professor tem que lidar com todas essas coisas e aí muitos transpõem, que é o que eu vejo. Talvez eu faria a mesma coisa, talvez era o que eu daria conta de fazer, se eu não tivesse nenhuma formação talvez o que eu daria conta de fazer era transpor mesmo, o que é do ensino regular e passar, é até o caminho mais fácil, às vezes a gente escolhe o caminho mais fácil mesmo né? (trecho de entrevista com egressa Ana, 2016)

Ana aponta para uma característica marcante das classes de EJA em que os educadores com uma formação deficiente para a realidade desse campo se valem das mesmas atividades e metodologias pedagógicas utilizadas com as turmas de crianças, haja vista que os cursos de licenciatura para além dos de Pedagogia, salvo raras exceções, não apresentam em seus currículos nenhuma discussão sobre o campo da EJA. Até mesmo a atual legislação para a formação de professores da Educação Básica refere-se vagamente ao campo da Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, muitos egressos saem sem saber da existência da EJA como modalidade de ensino da EB e possível área de atuação (VENTURA, 2012a).

Tardif (2002) aponta que os três ou cinco primeiros anos de atuação profissional ainda figuram como formativos. A insegurança causada pela inexperiência dos recém-egressos da licenciatura assombram os futuros professores.

A egressa Bárbara pontuou que *trabalhar foi muito importante, muito! Me formou como pedagoga, como professora, me fez de fato pensar o que é educação hoje e o que não é educação hoje, como deveria ser*. Por sua vez, a egressa Anny reconhece que a formação no curso contribuiu para sua atuação, mas não descarta que *a a experiência vai fazendo você saber lidar, saber acompanhar, identificar cada etapa, o que que o aluno pode*. Nádia atribui muito do seu aprendizado a sua experiência prática, mas ainda assim, admite que o curso também contribuiu para sua formação:

Eu aprendi na prática, mas claro que ajuda, mas não é o principal, mas também eu tive uma base antes né? pedagógica, porque eu peguei a formação complementar eu já estava no finalzinho do finalzinho, então, a formação complementar e a minha atuação acontecendo ali na escola, eu já tava na escola já tinha mais de um ano, então eu estava apreendendo com o que eu tinha de Pedagogia e fazendo e aí ela me ajudou a refletir sobre a minha prática, então eu lembro que na época várias coisas que eu ia escutando eu ia pensando no que eu estava fazendo, como que eu estava vendo a sala de aula, como que eu via a coordenação, como que tinha que ser o planejamento, mas eu fui aprendendo isso também com a prática né? fazendo, porque a gente aprende a ser professor sendo e atuando não é a teoria, a teoria é muito importante né? eu acho que a gente pega da nossa prática, teoriza pra depois voltar da teoria pra prática de novo né? mas a prática, pra mim, é mais importante do que a teoria, nesse caso (trecho de entrevista com a egressa Nádia, 2016).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nomearam aquele saber próprio da atuação do professor de *Saber Docente*. Este saber seria composto por outros como o da sua formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da sua experiência. O último é reconhecido não como os demais, mas formado por todos os outros, retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. Segundo Schön os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, daí a importância da experiência (MONTEIRO, 2001).

Destacamos vários impactos da formação em EJA na atuação dos estudantes egressos do curso. Impactos com relação a inserção profissional: em alguns casos, a ênfase na EJA durante o curso de graduação figura como um diferencial no momento de conquistar uma vaga de trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Outro aspecto é acerca dos impactos que vão além do campo da Educação de Jovens e Adultos, os egressos se referem a elementos peculiares da formação em EJA que contribuíram para sua atuação mesmo fora da área.

Por último, sublinhamos que após se formarem os egressos retornam aos espaços da universidade a fim de aprimorar conhecimentos construídos na graduação, seja participando de seminários ou congressos, seja como alunos de pós-graduação. Desta forma, a universidade assume o papel de contribuir

não somente na formação inicial, mas também na formação continuada de seus ex-alunos.

### **i) Inserção profissional**

Os dados da pesquisa de Leôncio Soares evidenciaram que uma pequena parte dos egressos que cursaram a Formação Complementar em EJA estava atuando na área (20%). Apesar do notável desejo, por parte dos egressos, em atuar com educandos adultos, as etapas que mais concentravam esses profissionais formados era a Educação Infantil e o 1º segmento do Ensino Fundamental. Segundo os resultados do estudo, o campo da EJA ainda não havia construído o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variavam dependendo do lugar em que era oferecida (SOARES e SIMÕES, 2004).

Enquanto a primeira afirmação já conseguiu avançar inclusive no discurso regulatório, a segunda ainda carece de um pouco de atenção, justamente devido à ausência de uma regulamentação mais específica acerca da formação de seu educador, ou seja, nem sempre existem critérios relacionados a um curso específico na área para atuar com estudantes adultos. Ainda assim, há casos em que essa formação específica contribui positivamente ao pleitearem uma vaga na Educação de Jovens e Adultos.

Os dados da pesquisa atual revelam que o campo da EJA tem se fortalecido e abrigado mais educadores com formação específica do que em outros tempos: pouco menos da metade (47,5%) dos egressos atuaram na Educação de Jovens e Adultos em algum momento após se formarem (GRÁFICO 6).

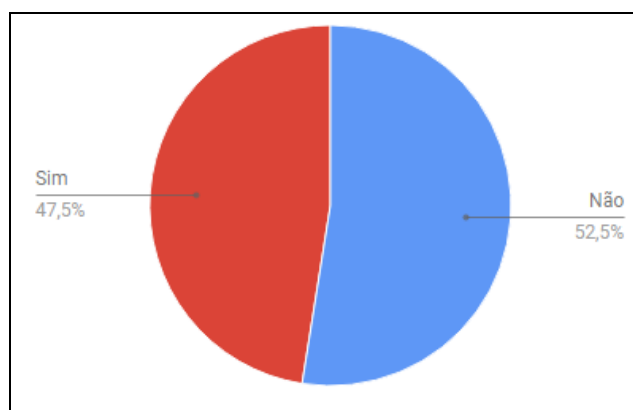


GRÁFICO 6 – Egressos que após se formarem atuaram na EJA.

Fonte: Respostas ao questionário (ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Essa atuação se deu em diversas instâncias (ONGs, Projetos escolares ou não escolares, Casas de Semiliberdade, rede pública/particular de ensino), trazendo à baila 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. De acordo com Sérgio Haddad (2007) que aponta uma nova forma de fazer EJA:

Um outro sinal dessa nova forma de fazer EJA surge na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à Educação de Jovens e Adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. (...) O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e achados (HADDAD, 2007, p.17).

Em 2006, na ocasião do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, realizado em Belo Horizonte, Miguel Arroyo dizia sobre a necessidade de se refletir sobre o modelo de formação inicial que o Brasil vinha ofertando aos futuros educadores da EJA e perguntava se ela dava conta de atender às especificidades de seus sujeitos. Segundo ele, *se a EJA caminhar para se configurar nas modalidades de ensino fundamental e médio, a tentativa*

que se têm, como nesta Faculdade [FaE/UFMG], de criar uma habilitação de EJA, vai se tornar desnecessária (ARROYO, 2006a, p. 21).

Segundo a egressa Anny, foi na disciplina de estágio em EJA que ela ficou conhecendo os possíveis locais de atuação de um educador de jovens e adultos, inclusive, o colégio em que trabalhava como alfabetizadora de adultos na época da entrevista. Anny é uma das egressas que defendem a oferta de uma disciplina obrigatória de EJA para que seja oportunizado aos alunos do curso suas possibilidades de trabalho futuras:

No estágio a gente fez isso, a gente foi conhecer os lugares, eu lembro que com a Carmem ela chamou pessoas de diferentes escolas de diferentes redes para fazerem essa apresentação, então é bom pra gente... eu conheci o [Colégio que trabalho] assim, a [coordenadora] foi fazer uma apresentação enquanto eu estava fazendo a minha formação complementar, foi, explicou (...) aí eu fiquei conhecendo o [Colégio que trabalho] e essas outras instituições através desse momento, mas quem estudou na mesma época que eu e fez as outras formações nem isso, nem sabe assim, mesmo, das possibilidades de trabalho, dos locais pra procurar, então eu acho que seria importante (trecho de entrevista com egressa Anny, 2016).

Relacionando as respostas dos questionários podemos comprovar que a hipótese da Anny se confirma, pois alguma coisa aconteceu na formação desses egressos que levou 30% a mais para atuarem no campo da Educação de Jovens e Adultos no momento em que estavam cursando a FC (GRÁFICOS 7 e 8). Como vimos, a formação lhes possibilitou maior conhecimento da área e das possibilidades de atuação no campo profissional, assim, os alunos puderam desenvolver uma afinidade e interesse maior pela Educação de Jovens e Adultos:

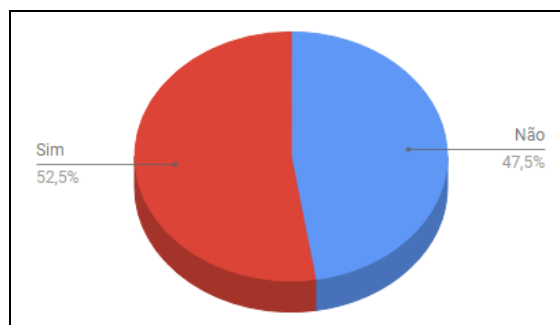
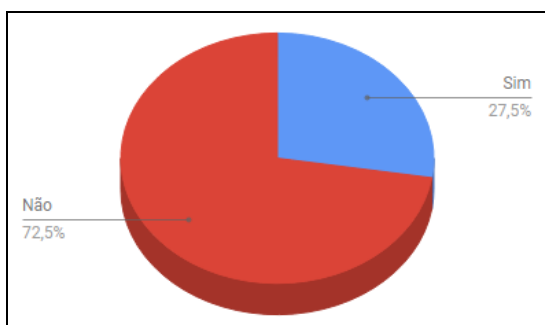


GRÁFICO 7 – Atuação profissional na EJA antes de cursar a FC.

Fonte: Respostas ao questionário(ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

GRÁFICO 8 – Atuação profissional na EJA enquanto cursava a FC.

Fonte: Respostas ao questionário(ANEXO A).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Após sair da universidade essa atuação pode ser valorizada no momento de pleitear uma vaga na EJA. Diferente do que foi relatado na pesquisa de Soares (2008), desta vez, os egressos pontuaram que a formação em EJA foi decisiva para seu percurso profissional, colaborando para a inserção deles no campo: *Não houve dificuldade. A Formação em EJA, foi decisiva para meu percurso profissional. Logo que me formei integrei a equipe de um projeto na Escola de Engenharia da UFMG - Setor de Saneamento Ambiental e a partir daí fui convidada a atuar em outros (R14).*

Ana afirmou que ter uma experiência prévia na EJA fez diferença no momento de se inserir no campo de trabalho. Apesar de não ter cursado a FC<sup>73</sup> em EJA, mas ao ter atuado no PROEF 1 e PROEF 2 durante o período de sua graduação isso facilitou seu processo de aprovação ao pleitear uma vaga para professor de disciplina de EJA numa Instituição de Ensino Superior privada mineira. Sua experiência foi vista pela banca examinadora como um diferencial em relação aos outros candidatos e também lhe oportunizou ser aprovada num processo seletivo interno da Prefeitura de BH para docentes de um programa emergencial de alfabetização de adultos:

Na educação superior fez toda diferença pra mim. Para eu dar aula nessa faculdade eles queriam uma pessoa que fosse da EJA para dar EJA. Eles me escolheram, inclusive eu não tinha experiência na educação superior, eles falaram assim “olha, o problema do seu currículo é que você nunca deu aula na educação superior, mas você tem tanta experiência na EJA que a gente vai arriscar te pegar”, porque na educação superior eles olham sua experiência na área né? educação superior, só que das pessoas que concorreram comigo, a minha trajetória na EJA – você viu ai né? ai eles confiaram “mas essa menina é muito da EJA, não tem condição!” (risos) ai eles 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”, eles até falaram com um pouco de

---

<sup>73</sup> Lembramos que Ana não optou pela FC em EJA não por falta de interesse, mas por desconhecimento da existência da mesma, conforme explicitado anteriormente.



desconfiança, ai eu entrei, então me valeu sim e, inclusive para eu poder ter sido lotada provisoriamente na Prefeitura na EJA, porque eu participei de uma seleção interna (trecho de entrevista com a egressa Ana, 2016).

Catarina, por sua vez, não conhecia o campo da EJA antes de iniciar o curso. Fica conhecendo por meio de uma disciplina e então opta pela FC em EJA. Após se formar assume a coordenação da EJA de uma escola confessional de BH, onde foi selecionada, entre outros motivos, por ter cursado a habilitação em EJA. Lá ela e sua equipe ampliam o atendimento para o EF2 e EM, além de conseguir *melhorar a imagem da EJA na escola* entre professores, pais e alunos e obter diversas conquistas para os alunos como: uniforme, lanche, material escolar, acesso dos educandos adultos a festividades e a outros espaços da escola como: biblioteca, quadra e auditório. Em alguns momentos ela estabelece comparações entre professores que tem formação ou experiência na Educação de Jovens e Adultos e professores sem formação específica para atuar na área:

A gente respeitava o tempo de aprendizagem dele, conforme a gente sempre né? sempre foi falado né? isso em todos os três segmentos, a gente sentia mais dificuldade pra fazer esse avanço nos alunos no ensino médio, eu acho, eu acho, não, tenho certeza, pela formação dos professores do ensino médio e com menos dificuldade de fazer isso com os professores do fundamental I, que são todos formados em EJA aqui na FaE, que já conhecem mais, os do Fundamental 2 aos poucos eles foram também se adequando e conhecendo mais. (...) Mas a gente notava a diferença, eles [os professores do EM] eram mais duros, mais segmentados, vamos dizer, não eram tão próximos aos alunos quanto os outros (trecho de entrevista com a egressa Catarina, 2016).

Reconhecendo o diferencial de um educador com formação específica para atuar na área, sempre que possível Catarina optava por selecionar professores que se formaram na UFMG e que passaram por algum Projeto de Extensão em EJA da UFMG (PROEF1, PROEF2, PEMJA) ou pela Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia. Segundo ela, uma equipe composta por educadores conhecedores do campo da Educação de Jovens e Adultos foi um dos principais fatores que colaborou para as conquistas alcançadas na EJA da escola:

Deixei isso claro na escola, da necessidade dos alunos terem essa formação e a gente tem esse curso aqui na UFMG que então era aqui que eu ia buscar os professores com formação específica. (...) Tinha uma época que eram, praticamente, professores todos daqui do PROEF, no início do nosso curso eram professores do PROEF 2, professores da Pedagogia daqui de EJA e depois, quando foi o Ensino Médio eram professores que eu buscava no PEMJA, então assim, o início do nosso curso, eu falo que a gente conseguiu por causa disso, sabe? Porque os professores eram preparados, eles sabiam o que estavam fazendo, então não dava aquele trabalho. (...) 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).

Apesar da egressa Catarina não estabelecer uma relação direta entre sua formação na FaE com sua atuação profissional, podemos afirmar, por meio de elementos de seu depoimento, que muito do que ela aplicou na escola enquanto esteve como coordenadora é reflexo do que aprendeu no curso, visto que até então ela desconhecia o campo da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, revelou-se que o campo profissional da EJA vem reconhecendo mais o diferencial do trabalho de um docente com formação específica.

## **ii) Impactos que vão além do campo da Educação de Jovens e Adultos**

Outro aspecto que destacamos a partir dos testemunhos dos participantes da pesquisa foi com relação aos impactos desta formação na atuação profissional fora do campo da Educação de Jovens e Adultos.

Assim como na pesquisa de Soares (2008), não necessariamente os egressos foram atuar na área de sua Formação Complementar (na maioria das vezes, por dificuldade em encontrar uma vaga de trabalho, como vimos anteriormente), mas ainda assim se valiam dos conhecimentos e reflexões desenvolvidas no curso em sua vida profissional. *Ou seja, a formação adquirida*

*potencializava o profissional, mesmo que ele não fosse atuar especificamente com o público jovem e adulto e mesmo que a habilitação não ocupasse lugar de destaque no curso (SOARES, 2008, p. 92):*

Eu acho que seria importante todos os alunos da Pedagogia entrarem na educação de jovens e adultos, porque ela te dá um olhar diferente sobre qualquer um que seja, eu estou no 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 (...) eu vejo no meu trabalho com o fundamental, que é muito diferente de outras professoras, porque eu tento olhar a necessidade de cada um e tem muito professor que já está há muito tempo ou que não teve essa formação que a gente teve que: “não, todo mundo é igual, o que eu der de atividade todo mundo faz do mesmo jeito e pronto acabou” e não (depoimento da egressa ‘F’ no Encontro de ex-alunos, 2016).

O egresso Luis Francisco, que atualmente é servidor da área de recursos humanos da UFMG, menciona que ainda que ele esteja atuando numa área predominantemente de administradores, psicólogos e assistentes sociais, usa o que aprendeu no curso:

Eu vejo que para a formação que eu tive na FaE eu estou um peixe fora d'água, mas também não posso dizer que tudo está descartado, eu carrego na mochila Vygotsky, Paulo Freire, onde eu tô indo eu tô lembrando desses autores que, de alguma forma, eu mergulhei lá na teoria, então eles são muito importantes para mim aqui.

Ainda que a formação tenha sido na EJA, mas não necessariamente o trabalho estava sendo na EJA, todavia essa capacidade estava instalada a partir do momento que concluem sua formação. Desta forma, seja onde for: na gestão, nos espaços escolares ou não escolares; seja com que sujeito educando for: com criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso ela está instalada, então se em algum momento no país, no estado ou na cidade a Educação de Jovens e Adultos passa a ser prioridade, o país tem com quem contar. Diferentemente de outros períodos na história da educação do Brasil em que não havia profissionais especializados e foi necessário fazer uma sensibilização dos professores para atuarem na Educação de Adultos. Onde

quer que os egressos trabalhem, esse olhar sobre o outro, essa sensibilidade e respeito com a história do outro estará presente quando da sua atuação como educador.

A fala a seguir é de uma egressa que não atuou com educandos jovens e adultos, mas que ao conviver com professoras da EI na UMEI em que trabalhava, traçou um quadro comparativo entre um profissional pedagogo e um professor especialista (magistério):

E você vê o tanto que é importante, você vê dentro da escola como é diferente e isso é geral: uma pedagoga de um professor especialista, é outra visão de escola, é outra visão de criança, é outra visão de educação, é diferente, é diferente: o manejo é diferente, certos cuidados que tem com a criança é diferente entendeu? E eu acho isso essencial, essencial porque a gente vê que educação ela perpassa todas as instâncias: é pessoal, é individual com a criança, é emocional, é social, é tudo ali, você precisa ter essa noção e a gente já não sai com ESSA noção, mas, pelo menos, eu acho assim, por isso que eu acho: você já sai mais sensibilizado para uma visão de infância, para uma visão de escola, para uma visão de criança que faz com que você tenha determinadas atitudes, então é diferente, a pedagoga é diferente (trecho de entrevista com a egressa Bárbara, 2016).

Apesar de não citar exemplos da Educação de Jovens e Adultos em seu depoimento, visto que ela nunca teve experiência com a EJA - exceto no estágio obrigatório - a egressa Bárbara deixa pistas da importância de uma formação a nível superior e universitário na atuação de um docente. De tal modo que o curso como um todo auxilia na construção desse olhar diferenciado para com o campo da educação em geral. Nóvoa é um dos teóricos que têm defendido que a formação dos professores deve se dar em ambiente universitário, segundo ele, a universidade apresenta características que a capacitam a assumir esse lugar na formação docente: i) Chegam alunos novos todo ano, o que lhe dá um caráter de renovação intermitente; ii) É a 'casa' de todos os saberes, o que a enriquece grandemente, visto que um professor precisa saber de tudo um pouco.

### **iii) Formação continuada**

Em alguns casos, os impactos da formação na atuação profissional dos egressos se dão na medida em que a universidade continua figurando como instância formativa desses profissionais, porém, agora como lócus de formação continuada. Mais da metade dos egressos respondentes ao questionário retornaram à universidade após se formarem para participarem de congressos, seminários, palestras e mesas redondas, conforme GRÁFICO 9:

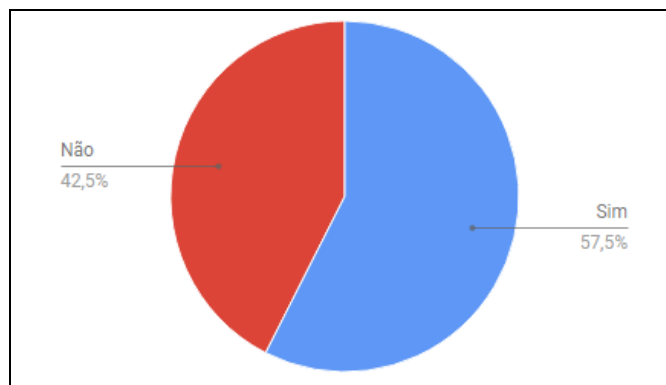


GRÁFICO 9 – Egressos que voltaram à universidade para participar de algum evento acadêmico.  
Fonte: Respostas ao questionário (ANEXO A).  
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Após assumir este espaço na vida acadêmica dos egressos em sua formação inicial, ela não perde mais este espaço formativo. O desejo de retomar os estudos na pós-graduação ainda consta no horizonte de alguns, como a egressa entrevistada Bárbara, angustiada com sua prática, nos relata:

A experiência dentro da sala de aula e, especialmente, a experiência dentro do sistema público me fez ter muita vontade de voltar para estudar na faculdade, muuuita vontade, muita e eu tenho essa vontade latente. (...) E estar dentro do sistema público e ver tudo que acontecia lá dentro, todas as coisas boas e, ao mesmo tempo, todas as porcarias né? Eu falei: “a gente precisa falar sobre isso, alguém precisa estudar sobre isso, falar sobre isso” então me dá muita motivação de querer voltar e tratar essas temáticas que mexem comigo diariamente.

Assim como ela, outros 57,7% dos egressos se sentiram instigados a compreender melhor sua prática ou a aprimorar seu currículo, retornando as salas de aula na universidade, mas agora como pós-graduandos, cursando alguma especialização; mestrado ou doutorado em alguma área da educação, como destacado nos GRÁFICOS 10 e 11, a seguir:

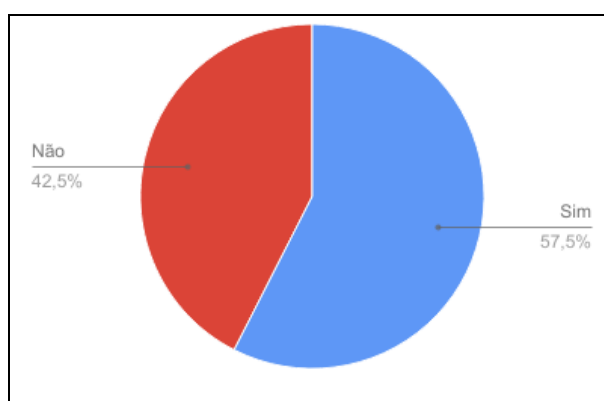
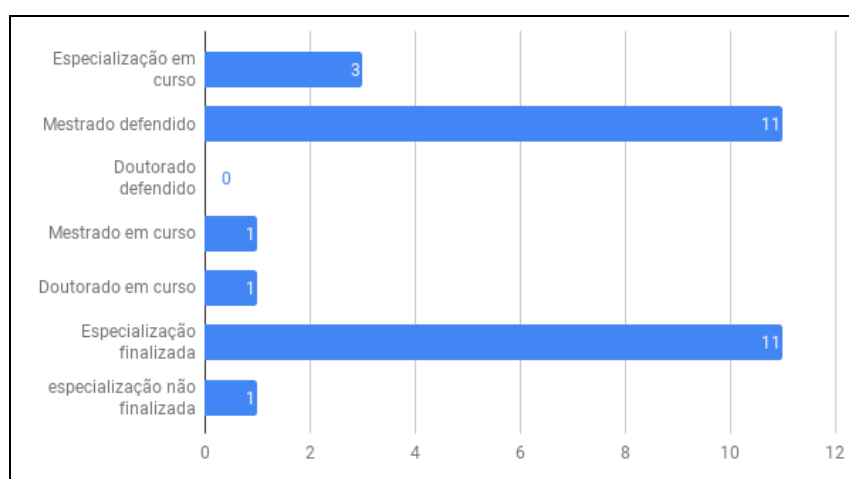


GRÁFICO 10 – Egressos que cursaram ou estão cursando pós-graduação em alguma área da Educação  
 Fonte: Respostas ao questionário (ANEXO A).  
 Nota: Dados trabalhados pela autora.



Dos 28 | GRÁFICO 11 – Formação dos egressos a nível de pós-graduação. Fonte: Respostas ao questionário (ANEXO A).  
 somente três | Nota: Dados trabalhados pela autora.

sete versavam sobre questões da Educação de Jovens e Adultos. As instituições escolhidas pelos egressos variavam entre públicas e privadas, das quais, a maioria eram IES públicas federais. Desta forma, destacamos este elemento no perfil dos estudantes da FC em EJA do curso de Pedagogia da UFMG: boa parte desses egressos cursou uma pós-graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As discussões que motivaram esta pesquisa perpassaram a questão da formação inicial do educador da Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto de que a formação específica para a EJA figura como um diferencial tanto na atuação desse educador, quanto na luta pelo direito dos excluídos à educação. Trabalhamos com a hipótese - que foi confirmada ao final da pesquisa, de que o cenário político da Educação de Jovens e Adultos pode influenciar os processos de formação e, conseqüentemente, a atuação dos educadores da EJA.

Buscamos compreender e analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Formação Complementar em EJA. A pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil do educador de EJA egresso da FaE/UFMG, as motivações que os levaram a escolher a ênfase em EJA, os significados que atribuem a essa experiência, bem como a relação da sua inserção profissional com a formação inicial.

As questões colocadas foram as seguintes: quem são os egressos do curso de Pedagogia que optaram pela Formação Complementar em EJA? Por que a escolheram? O que tem 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 egressos enfrentaram dificuldades para trabalhar na área da EJA?

Caracterizamos esta pesquisa como predominantemente qualitativa, em que houve uma etapa quantitativa inicial de levantamento de dados dos egressos formados entre 2003 e 2013 e aplicação de questionários aos mesmos. A posteriori realizamos entrevistas semiestruturadas e um seminário de discussão com os egressos, intitulado de *Encontro de ex-alunos da Pedagogia: 30 anos de EJA na FaE/UFMG*, onde foram discutidas questões

atinentes às trajetórias acadêmicas e profissionais de graduandos e egressos da Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia da UFMG.

Os egressos são, em sua maioria, mulheres com idade entre 20 e 40 anos que se autodeclararam pardos ou brancos, cursaram a maior parte da Educação Básica na rede Pública de ensino, nascidos em Belo Horizonte, atuando em profissões relacionadas com 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.

Com relação à atuação profissional dos egressos enquanto ainda cursavam a Pedagogia, 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. Notamos ainda 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 – isso variou dependendo da área de atuação de cada um. 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.

Os dados encontrados em nossa amostra reafirmam os resultados das pesquisas sobre o perfil dos estudantes de cursos de Pedagogia (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; VARGAS, 2016). Assim, os egressos da Formação Complementar em EJA do curso da UFMG apresentam características semelhantes àqueles.



Após a leitura atenta e minuciosa dos depoimentos e documentos recolhidos iniciamos a análise categorial e destacamos três categorias: Motivações para a escolha da Formação Complementar em EJA; Significados atribuídos pelos egressos à formação em EJA e Impactos da formação em EJA na atuação profissional dos egressos. A primeira categoria nos trouxe elementos que auxiliaram na descoberta pelas motivações dos estudantes ao escolher a Formação Complementar em EJA; a segunda nos ajudou a compreender o que foi mais importante na formação dos egressos e como eles avaliam a proposta da FC em EJA do curso de Pedagogia da UFMG; a terceira, por sua vez, apontou evidências sobre as contribuições e limites dessa formação no momento da atuação profissional.

Assim como na pesquisa de Soares (2008), 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. Também houveram 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. Igualmente, no Seminário das Formações Complementares, alguns egressos ao se sentirem tocados pela forma de apresentação do campo da EJA resolveram optar por ela.

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 ênfase, o que, algumas vezes, fez com que os estudantes não optassem pela EJA por desconhecerem esta possibilidade.

Com relação aos significados atribuídos pelos ex-alunos à sua formação, destacamos que, assim como na pesquisa de Soares (2008), os egressos pontuaram que o componente teórico prevaleceu no curso de Pedagogia como um todo e sentiram falta de uma atuação mais relacionada a prática da Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas da FC, que contém somente

uma matéria intitulada Prática em EJA, que não configura um estágio propriamente dito, entretanto, a atuação nos Projetos de Extensão de EJA da Universidade figurou como um elemento diferenciador de sua formação. Percebemos que os egressos que puderam atuar nesses projetos conseguiam relacionar com mais facilidade a teoria com a prática no âmbito da sua formação inicial. Dessa forma, ressalta-se a importância da atuação dos estudantes da FC em EJA nos Projetos de Extensão em EJA da universidade e do retorno da disciplina estágio curricular em EJA à grade curricular dessa ênfase.

Ao trabalhar com as memórias dos egressos sobre as disciplinas e as aulas da Formação Complementar, o que trouxeram de lembranças foram aspectos relacionados a pontos específicos da formação do professor da EJA como a avaliação e as metodologias diferenciadas utilizadas nas aulas. Além disso, eles relacionam 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 jovens e adultos.

Uma das maiores contribuições da Formação Complementar em EJA a que os estudantes fazem menção é acerca de conhecer melhor tanto o campo quanto os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, após atuarem no campo, os egressos trazem 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 a metodologia utilizada em sala de aula e utilizam a metáfora de que a Formação Complementar foi como se colocassem um óculos ou uma lente que lhes fizessem enxergar a realidade diferenciada da Educação de Jovens e Adultos; nesta figura de linguagem o conhecimento teórico seria representado por essa “lente”.

Ao interrogarmos os egressos sobre a proposta formativa em EJA da Faculdade de Educação da UFMG, descobrimos que a maioria estava parcialmente insatisfeita. Eles sugeriram um currículo que deveria conter uma

disciplina obrigatória de EJA mais geral – com questões mais fundamentais do campo que seria então apresentado a todos 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.

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 não necessariamente são contempladas as discussões da área, fica a critério do professor optar pela inclusão da EJA ou não em sua disciplina. No entanto, os egressos afirmaram ter ouvido falar da EJA em momentos esporádicos em algumas matérias antes da Formação Complementar. Foi percebido, no entanto, que os professores que acrescentaram as discussões da EJA nas suas aulas tinham alguma relação com o campo da educação popular. Não obstante, à época da pesquisa de Soares (2008), os participantes relataram ter tido contato com as discussões da Educação de Jovens e Adultos em raras ocasiões. Daquela época para os dias atuais esse quadro se alterou positivamente, inclusive, em consequência da possível inclusão de disciplinas de EJA na grade obrigatória do curso – demanda apontada pela comissão da atual reforma curricular pela qual o curso de Pedagogia da FaE/UFMG está passando.

Identificamos 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 Soares (2008) evidenciaram que uma pequena parte das pessoas que cursaram a Formação Complementar em EJA estava atuando na área. O campo da EJA ainda não havia construído o consenso de que possuía uma especificidade que necessitava de um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variavam dependendo do lugar em que era oferecida. Os dados da pesquisa atual revelam que o campo tem se fortalecido e, ainda que timidamente, tem abrigado mais educadores com formação específica do que em outros tempos.

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. Assim como na pesquisa de Soares (2008), não necessariamente os egressos foram trabalhar com educandos jovens e adultos, mas ainda assim se valiam dos conhecimentos e reflexões desenvolvidas no curso em sua profissão atual.

Um último impacto da formação inicial na atuação profissional dos egressos, diz respeito a sua formação continuada. Muitos retornam a Universidade com o intuito de ampliar sua capacitação profissional ou também de aprimorar conhecimentos construídos na graduação - seja participando de seminários ou congressos, seja como alunos de pós-graduação. A universidade contribui não somente na formação inicial, mas também na continuada de seus ex-alunos.

A proposta de formação inicial 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 é suficiente para que os egressos efetivamente venham trabalhar com competência nas heterogêneas classes de EJA. Assim, reforçamos a importância da existência de iniciativas de formação continuada para os educadores da EJA, a exemplo do Projeto Veredas - realizado em Minas Gerais entre 2002 e 2005, sob a coordenação de Glaura Vasques de Miranda, usando a metodologia do ensino a distância associado a atividades presenciais; bem como do interessante processo de formação continuada realizado pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA), na primeira metade dos anos 2000 - em que foram realizados cursos intensivos em finais de semana, associados à produção de materiais diversos nas escolas (FÁVERO *et al*, 1999).

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. Comparando os resultados desta pesquisa com o estudo de Leôncio Soares (2008) percebemos que o número de estudantes

interessados e 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 (fato que confirma nossa hipótese inicial). 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. Nesse caso, a questão profissional figura em último lugar.

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 já demonstraram interesse em abrir esta possibilidade para seus estudantes. Isto pode ser muito positivo para a formação desses futuros professores, visto que nesses cursos há menor enfoque nas discussões sobre a EJA, além disso, poderá aumentar a demanda por esta Formação Complementar.

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. A Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais é mais do que uma habilitação no curso de Pedagogia, ela 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) e nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional da FaE. Destacamos, assim, o protagonismo docente da EJA no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como um aspecto peculiar deste campo nesta IES.

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. Identificamos nos egressos 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 outro (discente) e o desejo de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e da persistência na profissão docente. Evidenciou-se que esta formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na medida em que expõe seu histórico envolvimento pelas peculiaridades dos seus educandos.

Uma das justificativas para a escolha da FC em EJA foi o interesse em atuar na área. Os dados da pesquisa de Soares (2008) evidenciaram que uma pequena parte (20%) dos egressos que cursaram a Formação Complementar em EJA estava atuando na área. 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: 47,5% dos egressos participantes da atual pesquisa trabalharam na EJA em algum momento após se formar. Ainda assim há muito que conquistar. 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 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. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos está dentre as atribuições de qualquer pedagogo graduado com ou sem habilitação/ênfase específica em EJA. Contudo, ainda assim é preciso ver com bons olhos essa maleabilidade regulamentar percebida na EJA. Ela representa 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.

Finalmente, apontamos elementos que podem suscitar outros estudos no campo da formação de professores para a EJA. Soubemos, a partir do levantamento realizado, que 44 pessoas optaram pela FC em EJA, mas não a concluíram. Em determinados casos, ao ter pleiteado essa formação alguns ingressaram na pós-graduação e deixaram o curso. Dessa forma, seria um estudo interessante para entender os porquês, primeiro, do interesse e, segundo, da desistência desses estudantes pela ênfase na EJA. Além disto, seria relevante comparar os dados da Formação Complementar em EJA com os das outras existentes, inclusive, com a de Educador Social - uma vertente da EJA por meio da educação não escolar que tem atraído muito mais estudantes da Pedagogia. Estes estudos forneceriam mais elementos para compreendermos as razões pelas quais a ênfase em EJA é uma das menos escolhidas pelos alunos da graduação em Pedagogia da FaE/UFMG.

## REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto. Brasília, 1(9): 1-6, set./1982.

ARROYO, M. Escola como espaço público, exigências humanas. *Revista de Educação AEC*, v. 30, p. 118-125, 2001.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

\_\_\_\_\_. Outros sujeitos, Outras pedagogias. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDINO, A. J. Exigências na formação dos professores de EJA. Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul – ANPEd Sul. Itajaí, 2008.

BIANCHI, M. A. Memória e história FaE/UFMG. In: SOUZA, J. V. et al (orgs.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.



BRANDÃO, C. R. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 25/06/2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

CAMARGO, P. S. A. S. Diversos olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura (1976-2004). *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. V. 2, n. 3, 2014.

\_\_\_\_\_. Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA - sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. 2015. 296p. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CEALE-FaE/UFMG. Educação diferenciada: um projeto em construção. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, nº 25, ed. especial, mar/abr, 2011.

CRUZ, A. F. *et al.* Rede social: potencialidades do Facebook para a educação presencial da Licenciatura em Pedagogia. *Revista Educa*, Porto Velho (RO),

v.1, n.1, p. 39-55, 2014. Acesso em jul. de 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/1110/1220>

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, 2015.

CURY, C. R. J. Educação como direito social. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. Dicionário de políticas públicas. Barbacena: Ed. UEMG, 2012.

DALLEPIANE, J. I. Pedagogo da Educação de Jovens e Adultos: Ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

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). In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. *Trabalho & Educação*: Belo Horizonte. v.24, n.3. p.143-152, set-dez. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. . Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 1-28, 2001.

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.

\_\_\_\_\_. Balanço 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, 2010b.

\_\_\_\_\_. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, E. F. de; LOCH, J. M. de P.; AGUIAR, R. H. A. (orgs.). *Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Deriva, 2011, p. 166-177. III Seminário Nacional.

DUARTE, S. G. *Dicionário Brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

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

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005, 324 p.

FARIAS, Alessandra Fonseca. *O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo*. 2016. 179p. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

FAVERO, O. *et al.* *Formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. Nº 30, dez. p. 39-49. 1999.

FERREIRA, Ariadia Ylana. *Construindo percursos acadêmicos e profissionais: Diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG*. 200 p. *Dissertação (Mestrado)*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FLICK, U. *Conceitos de triangulação*. In: FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed: Porto Alegre, 2009. 196p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 50ª ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, M. C. F. R. *et al.* O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*, 2000, Caxambu.

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.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo, FCC/DPE: 2009 (Coleção Textos FCC, vol. 29)

GIOVANETTI, M. A. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFMG Tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. *Educação em Revista – Dossiê Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, n. 32, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed. 2006.

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.

GONÇALVES, Daniel. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. *Revista de Administração Mackenzie*. V. 9, N. 7.

Nov./Dez. 2008. p. 70-88. Acesso em jul. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/201/201>.

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

HINCAPIÉ, Maria Luisa. Formação de formadores (verbete). In: VALDÉS, Raúl et al (coord.). Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Trad. de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

JULIANI, D. P. et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do *Facebook* em uma instituição de ensino superior. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS, V. 10 Nº 3, dezembro, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434>

JULIÃO, E. F. Formação inicial e continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos: análise da experiência do Instituto de educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. *Anais do V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos*. UNICAMP, 2015.

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 Seminário Nacional de formação de educadores de jovens e adultos*. Campinas, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari e LIMA, Vanda Moreira Machado. (2010). 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. Acesso em jul. de 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução de professor? In.: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, I. D. Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: que realidade é refletida? *Anais do V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos*. UNICAMP, 2015.

LIRIO, F. C. Um estudo de caso acerca da formação inicial em Roraima para atuar na Educação de Jovens e Adultos. *Anais do V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos*. UNICAMP, 2015.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*, 2000, Caxambu.

MOURA, Maria Aparecida. Interações sociais e comunidades virtuais: transformações na sociabilidade? *Informática Pública*, vol. 7. (1). P. 85-97, 2007.

MIRANDA, Joseval dos Reis. O currículo da formação inicial de professor que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abril/2001.

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

MOURÃO, P. K. C. O ensino em Minas Gerais no tempo do Império. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

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. (orgs). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p.35-68.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In.: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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.

PATRÍCIO, M. R. V., GONÇALVES, V. M. B. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora [versão electrónica]. 2010. Consultado em julho de 2017, disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>

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

PEREIRA, Júlio Cezar Matos. Os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola. 2011. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PEREIRA, M. V.; DE LA FARE, M. A formação de professores para a EJA (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, jan/jun, 2009, p. 51-67. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)

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.

PROGRAD/UFMG. Proposta de reconfiguração dos currículos de graduação da UFMG, 2016. Disponível em <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/NovaEstrut.pdf> .

QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: A perspectiva dos pedagogos em formação. 2016. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto: Mariana.

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.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SARTI, Cynthia A. Família e jovens no horizonte das ações. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, maio/ago. 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155.

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.



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.

SCHMELKES, Sylvia. Qualidade da educação de pessoas jovens e adultas (verbete). In: VALDÉS, Raúl et al (coord.). *Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade*. Trad. de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

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)

\_\_\_\_\_. *Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SILVA, F. A. O. R.; PORCARO, R. C.; SANTOS, S. M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Rita de Cássia Pereira. *A especificidade da formação do educador para o ensino na EJA*. 2013. 65p. Monografia. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

SILVEIRA, O. M. C.; CARVALHO, L. T. de. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In.: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs).

Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

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)

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da Habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia. 30ª Reunião Anual da ANPEd, Pôster GT 18. Caxambu, 2007.

\_\_\_\_\_. O Educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 47, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

\_\_\_\_\_. 30 anos de EJA na UFMG – extensão, formação e pesquisa. *Revista Teias*. V. 17. (Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA). p. 43-58. 2016.

SOARES, L. J.; CARVALHO, Daniela Lemos de. A formação continuada de educadores de jovens e adultos. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, p. 131-136, 2002.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda; SOARES, Rafaela. Políticas públicas de formação de professores de pessoas jovens e adultas no Brasil. VII Encuentro Internacional de la Red Kipus. UNIPE: Buenos Aires, 2015.

SOARES, L. J.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. 29(2), jul/dez, 2004. p. 25-39.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 62, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no séc. XXI. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view1331>.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. A formação de educadores e as especificidades da educação de jovens e adultos em propostas de EJA. *Anais do V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos*. UNICAMP, 2015. Recuperado em 11/06/15: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/197>.

SOUZA, J. V. A. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. In: SOUZA, J. V. A. *et al* (orgs.). Formação de professores(as) e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 27-56.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. N. 14, p. 61-88, mai-ago, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. (6ª ed.)

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TORRES, R. M. Balance y perspectiva de lá formación docente em América Latina. *Ciência e Sociedad*. V. XXV, n. 3, jul./set., p. 368-394. 2000.

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>.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado em América Latina: dilemas centrales e perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*. n. 22, p. 185-206, 2013.

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.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012a.

VENTURA, Jaqueline. 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, Jaqueline; BOMFIM, Maria I. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. *Anais do V Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos*. UNICAMP, 2015a.

\_\_\_\_\_. 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.

VIEIRA, H. C. et al. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. XIII Seminários em Administração, set. 2010. Acesso em julho de 2017. Disponível em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf).

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, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

YANNOULAS, S. C. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 73, n. 175, set./dez. 1992, p. 497-521.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente.* V. 01, n. 01, p. 13-40, ago/dez, 2009.

## **ANEXOS:**

### ANEXO A –

Questionário ex-alunos do curso de Pedagogia/UFMG que cursaram a Formação Complementar em EJA

Gostaríamos de solicitar alguns minutos de seu tempo para participar, voluntariamente, de nossa pesquisa respondendo ao questionário abaixo, que faz parte dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa que estamos realizando sobre a formação complementar/habilitação em EJA do curso de Pedagogia da UFMG\*. Você só gastará alguns minutos para respondê-lo e contribuirá imensamente com nosso estudo!

\* Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP).

-> Este questionário é composto por 5 blocos de perguntas:

A. Dados de identificação

B. Dados escolares

C. Vivência acadêmica e profissional no curso de Pedagogia

D. Experiências na Formação Complementar em EJA

E. Expectativas de trabalho e atuação profissional após se formar

-> As questões que estão marcadas com um \* são de resposta obrigatória.

### ***A. Dados de identificação***

1. Caso queira se identificar, preencha o campo abaixo com seu NOME

COMPLETO:

(Para fins de publicação dos resultados da pesquisa seu nome não será revelado, mesmo que você se identifique aqui no questionário.)

---

2. Preencha o campo abaixo com seu e-mail: \*

---

3. Sexo: \* ( ) Feminino ( ) Masculino

4. Idade: \*

- entre 20 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- mais de 61 anos

5. Profissão: \*

---

6. Como você se declara:\*

- Preto(a)
- Branco(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a)
- Indígena
- Não quero declarar

7. Cidade onde nasceu: \*

---

8. Onde você morou enquanto cursava a Pedagogia na UFMG?\*(  
(Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso.)

- Belo Horizonte
  - Região Metropolitana de BH
  - Outro: \_\_\_\_\_
- 

### **B. Dados escolares**

1. Onde você cursou a maior parte da Educação Básica?\*

- Rede pública de ensino
- Rede particular de ensino

2. Você estudou na EJA/Supletivo em algum momento de sua escolarização?\*( ) Sim ( ) Não

3. Antes de iniciar o curso de Pedagogia, você já tinha ouvido falar ou tido contato com a EJA em algum momento da sua vida? Se sim, cite brevemente de que maneira:\_\_\_\_\_

---

4. Assim que ingressou no curso de Pedagogia, com o que você esperava trabalhar ao se formar?\*

(Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso.)

- Ser professor/a da educação básica
- Ser professor/a do ensino superior
- Atuar em ambientes de educação não formal
- Exercer algum cargo de gestão em um ambiente escolar

- Atuar como pedagogo em ambiente não escolar (empresas, hospitais, por exemplo)
- Atuar como servidor público na área da educação
- Atuar como servidor público em outras áreas que não a da educação
- Seguir carreira acadêmica como pesquisador
- Outro: \_\_\_\_\_

5. Em que ano você concluiu o curso de Pedagogia?\* \_\_\_\_\_

### ***C. Vivência acadêmica e profissional no curso de Pedagogia***

1. Considerando que uma Universidade agrega três funções básicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, qual/is desses três eixos você vivenciou no espaço da universidade?\* (Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso.)

- Ensino - frequentando as disciplinas da graduação
- Pesquisa - frequentando palestras, seminários, congressos, etc. no espaço da UFMG
- Pesquisa - participando, como bolsista ou voluntário, em projetos de iniciação científica da UFMG
- Extensão - participando de projetos de extensão da UFMG (PROEF1, PROEF2, PEMJA e CIPMOI, por exemplo)

2. Marque abaixo, os projetos da UFMG que você atuou durante a sua graduação em Pedagogia:\*

(Você pode selecionar mais de uma opção, se for o caso.)

- Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1 (PROEF1)
- Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2 (PROEF2) ou Projeto Supletivo
- Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA)
- Curso Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (CIPMOI)
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - EJA (PIBID)



- Algum projeto de pesquisa de iniciação científica sobre EJA
- Não atuei em projetos da UFMG na área da EJA durante minha graduação

3. Você participou como membro do Diretório Acadêmico (DA) Walquíria Afonso Costa da FaE/UFMG?\*

( ) Sim ( ) Não

4. Você fez monografia?\* ( ) Sim ( ) Não

5. Caso tenha feito monografia, qual foi tema/título do seu trabalho?

---

#### ***D. Experiências na Formação Complementar em EJA***

1. Porque você escolheu a formação complementar em EJA?\* (Marque todas que se aplicam.)

- Conhecer melhor o campo da Educação de Jovens e Adultos
- Interesse em atuar na área
- Não se interessava pelas outras opções
- Já atuava na área
- Facilidade de inserção profissional
- Concurso público

2. Antes de cursar a formação complementar em EJA, você já tinha ouvido falar ou tido contato com a EJA em alguma disciplina teórica ou de estágio no curso de Pedagogia?\* ( ) Sim ( ) Não

3. Se sim, cite a/as disciplina/s, caso se lembre:

---

---

---

4. Antes de cursar a Formação Complementar em EJA, você já atuava profissionalmente na área da Educação de Jovens e Adultos?\* (Pode ser alguma experiência voluntária ou de pesquisa também.) ( ) Sim ( ) Não

5. Se sim, onde:

---

---

---

6. Enquanto você cursava a Formação Complementar em EJA, você atuou profissionalmente na área da Educação de Jovens e Adultos?\*(Pode ser alguma experiência voluntária ou de pesquisa também.) ( )Sim ( ) Não

7. Se sim, onde: \_\_\_\_\_

8. Marque abaixo qual/is outra/s Formação/ões Complementar/es você cursou, além da EJA:\*

- Só cursei a EJA
- Administração de Sistemas e Instituições de Ensino
- Educação Social
- Ciências da Educação
- Formação Complementar Aberta
- Gestão em Educação e Coordenação Pedagógica
- Alfabetização, Leitura e Escrita
- Educação Infantil
- Supervisão Escolar
- Orientação Educacional

9. Você gostaria de deixar algo mais registrado sobre sua experiência na Formação Complementar em EJA do curso de Pedagogia da UFMG que não tenhamos perguntado no questionário? Se sim, sinta-se a vontade para escrever no espaço abaixo:

(Aqui você pode registrar desde algum comentário até alguma atividade que realizou durante a Formação Complementar em EJA que tenha te marcado, além de avaliar em que a Formação Complementar em EJA poderia ser enriquecida, na sua opinião.)

---

---

---

---

***E. Expectativas de trabalho e atuação profissional após se formar***

1. Após se formar, em algum momento, você trabalhou na área da educação?\*( )Sim ( ) Não

2. Se sim, você atuou como: (Marque todas que se aplicam.)

- Professor(a)
  - Coordenador(a)
  - Gestor(a)
  - Outro:
- 

3. Após se formar, em algum momento, você trabalhou na área da Educação de Jovens e Adultos?\*

( )Sim ( ) Não

4. Se sim, diga onde e por quanto tempo. Além disso, registre se houveram dificuldades para encontrar emprego na área e se a formação que você teve no curso contribuiu ou não com a sua prática:

---

5. Depois de se formar você voltou à universidade para participar de algum evento acadêmico?\*

( )Sim ( ) Não

6. Se sim, diga qual/is: \_\_\_\_\_

7. Você cursou ou está cursando pós-graduação (curso de especialização, mestrado ou doutorado) em alguma área da educação?\*

( )Sim ( ) Não

8. Se sim, indique qual/is:

- Especialização em curso
- Especialização finalizada
- Mestrado em curso
- Mestrado defendido

- Doutorado em curso
- Doutorado defendido
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Indique no espaço abaixo, a instituição onde cursou/cursa pós-graduação e a temática da sua pesquisa (para mestrado/doutorado) ou do curso (para especialização): (Esta resposta só é necessária caso tenha feito ou esteja cursando algum tipo de pós-graduação.)

\_\_\_\_\_

10. Você gostaria de deixar algo mais registrado que não tenhamos perguntado no questionário e que você considera que possa ser importante para nossa pesquisa? Sinta-se à vontade para escrever no espaço abaixo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradecemos por disponibilizar seu tempo para responder a este questionário! Suas respostas contribuirão imensamente para nossa pesquisa, Rafaela Soares e Leôncio Soares.

ANEXO B –

Levantamento de monografias sobre EJA defendidas por alunos do curso de Pedagogia da UFMG (2004 a 2015)

Data da apresentação	Aluno	Título	Orientador	Banca	FC em EJA
1. 13/07/2004	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
2. 28/06/2005	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
3. 30/06/2005	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
4. 30/06/2005	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
5. 04/07/2008	Paula Cristina Silva de Oliveira	Evasão escolar na EJA	Carmem Eiterer	Leôncio Soares	NÃO
6. 04/07/2008	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
7. 03/07/2008	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
8. 13/03/2012	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
9. 19/08/2013	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
10. 23/08/2013	Carla Marusa Pereira Santos	Formação dos profissionais da EJA: docência como prática eficaz	Análise de Jesus da Silva	Lúcia Helena Álvarez Leite	SIM
11. 23/08/2013	Eliana Bernarda Ciriaco	Relato de uma experiência de apropriação da leitura na EJA	Análise de Jesus da Silva	Ademilson de Souza Soares	SIM